الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعـــــــــة الجـــــــزائر

كلية الآداب و العلوم الإجتماعية

قســـم علـــم الإجتمـــــاع

تواصل عملية التنشئة الإجتماعية للتلاميذ بين الأسرة و المدرسة في الوسط الريفى

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع التربوي الثقافي

إعداد الطالب:

* ميهوبي إسماعيل

إشراف الأستاذ:

* عبد الغني مغربي

السنة الجامعية 2007 – 2008

كلمة شكر و عرفان

أولا و أبدا نحمد الله و نشكره الذي أعاننا على إتمام إنجاز هذا العمل المتواضع و الذي كان ثمرة جهد دؤوب طوال فترة انجازنا له .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور عبد الغني مغربي الذي أسهم بتوجيهاته المستمرة و انتقاداته الدقيقة والمتواصلة لنا، كما نشكر لجنة المناقشة مسبقا على استماعها و ملاحظاتها القيمة.

إسماعيل

الإهداء

إلى كل أفراد أسرتي و اخص بالذكر والدي الكريمين، زوجتي الكريمة، و إلى جميع إخوتي و أخواتي.

و إلى جميع الزملاء و الأصدقاء و أخص بالذكر صديقي و أخي محمد مسعدي و كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام إنجاز هاته الرسالة.

إلى كل هؤلاء أهدي عملي هذا المتواضع.

فهرس المحتويات

الباب الثاني: الدراسة الميدانية للموضوع.

الفصل السابع: الضوابط المنهجية للدراسة الميدانية.

الفصل الثامن: التجانس بين ثقافة المدرسة و الثقافات الفرعية للريف و ملامح التواصل عند عينة الدراسة.

الفصل التاسع: تواجد التنظيمات المجتمعية المدرسية و ملامح التواصل عند عينة الدراسة.

مـــقدمـــــة البـحـــــــث

يرى **جورج جورفيتش** أن سوسيولوجيا القرن التاسع عشرإذا كانت ربما تتميز بأحادية البعد، فإن سوسيولوجيا القرن القرن العشرين وقبل كل شيء متعددة الأبعاد، إنها سوسيولوجيا العمق[1]، وليس صدفة أن تتعدد ميادين السوسيولوجيا لتعدد الظواهر الاجتماعية وتعقد المشاكل المعاصرة التي صاحبت التطور الحضاري والصناعي للمجتمع البشري وأضحت السوسيولوجيا علما متعدد الاختصاصات، ومن بين هذه الاختصاصات تحتل سوسيولوجيا التربية أو التنشئة مكانا مهما لدورها الكبير في إعداد مستقبل المجتمعات الإنسانية قال البروفيسور **جون فوراستي 1958** بلد غير متقدم يعني بلد غير متعلم، معلنا بذلك الرباط القوي بين التنشئة السليمة الفعالة، البناءة والهادفة للتقدم الحضاري، ويضيف أن البحث في التنشئة بمعناها الواسع والتربية بمعناها الضيق هو رأس مال مصير الإنسانية.
من هذا المنطلق أصبح ضروريا الاحتفاظ لسوسيولوجيا التنشئة أو التربية بدراسة مختصة ومحددة كسوسيولوجيا الاقتصاد، السياسة والدين وغيرها[2].
و سوسيولوجيا التنشئة بصفة عامة تهدف إلى البحث في العلاقة بين النظام الخاص للعملية التنشؤية التربوية والمجتمع الكلي الذي يحوي مختلف عملياتها بكل جوانبه التنظيمية التاريخية، الاقتصادية، السياسية و الإيديولوجية، وتسلط الضوء على تأثير هذا النظام على السيرورة التكوينية للجماعات والأفراد في اكتساب المعرفة التي تؤثر سلبا أو إيجابا في الحراك الاجتماعي أو اللامساواة الاجتماعية، وتندرج في هذا الإطار دراسات كبار سوسيولوجي التربية المعاصرين **بورديو** و **باسيرون** اللذين يريان في القاعدة الخلفية للتنشئة الاجتماعية ممثلة في مؤسسات مختلفة وخاصة الرسمية منها، أدوات لإعادة إنتاج المجتمع الطبقي من خلال أدوارها البارزة في المحافظة على البنى الاجتماعية القائمة.
والتنشئة القائمة في معناها العام هي فعل اجتماعي و أكثر من ذلك تواصل أفكار، فن وتقنيات، إنها من اجل الكينونة والفكر ورد الفعل[3]، والتنشئة تتضمن في عين السوسيولوجي سيرورة تثقيف ومن خلالها يتم تحديد آليات الوظيفة التربوية للمجتمع وطرق إدماج الفرد في هذا المجتمع، والتنشئة تأخذ بعين الاعتبار الفرد من كل النواحي: المعرفية، العاطفية والتأثيرية ، وشخصية الفرد المعاصر شخصية متعددة الأوجه معرضة لأنظمة أدوار مختلفة منغلقة ومتطورة، ويرى **جون ديوي** أن للتنشئة ثلاث أهداف: التطور الطبيعيle développement naturel، والفاعلية الجماعية l'éfficacité sociale، و الثقافة la culture.
يرى سوسيولوجيو التنشئة أن تنشئة الأفراد لا يمكن تحقيقها إلا في إطار علاقات تبعية متباينة interdependants بين جميع مكونات المؤسسات التوجيهية الساهرة على التنشئة ويصلون في الأخير إلى اختزال هاته المؤسسات في اثنان: المؤسسة الأسرية و المدرسية

---

(1) ج- كورفيتش، المهنة الحالية للسوسيولوجيا، باريس، المطابع الجامعية، 1950.
(2) ب- جاكار، سوسيولوجية التربية، باريس، بايو، 1962.
(3) العبادي، عبد الله، التربية رأس مال مصير الإنسانية، مقال نشر ب: مجلة ديوان العرب، 3مارس2007.

ثم تأثير البيئة الاجتماعية، إلا أن التبادلات أو العلاقات بينها ليست دائما ثابتة بل تبقى أيضا سارية المفعول بينها و لو بشكل متفاوت[1]، إلا أن عوامل التنشئة تختلف حسب سن الفرد بحيث تكون الأسرة ذات أهمية في السنوات الأولى من حياة الطفل ثم تتقاسم المدرسة هذا الدور مع الأسرة بعد ذلك في سن متوسط، ثم تأثير المحيط الاجتماعي في وقت متقدم لها أين يجد نفسه متمركزا بين مؤسسات مختلفة كل واحدة تعتبر نفسها كمركز بالنسبة للمؤسسات الأخرى وظهور هذه المؤسسات جاء نتيجة رغبة المجتمع في تنظيم مقاطع داخل المجتمع بهدف معالجة إشكالية التنشئة الاجتماعية وتجلياتها التي ينبغي تنظيمها و تأطيرها.

ومما لا شك فيه تكتسي المؤسسة الأسرية دورا هاما في تنشئة الأفراد إلى جانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى والمحيط الاجتماعي، فالإنسان تنازعه منذ الولادة حاجتان أساسيتان متعارضتان: الأولى حاجته إلى الأمن ويعبر عنها الطفل برغبته في الارتباط بوالديه والثانية حاجته إلى الاستطلاع والمجازفة ويعبر عنها برغبته في استكشاف المجال المحيط به، هذه الثنائية المتعارضة تظهر في مختلف مراحل العمر إلا أنها تتفاوت من مرحلة إلى أخرى، ويرى الكثيرون على أن الأسرة تنظيم اجتماعي دفعت إليه الحاجة البيولوجية للإنسان كما يعبر عن ذلك **ما لينوفسكي** حين يربط الأسرة بغريزة بيولوجية هي الجنس و إذا ما أخذنا بهذا الرأي فإننا نسقط في مفهوم ستاتيكي وثابت للأسرة وحين نتجاوز ذلك إلى العلاقات القائمة والمتبادلة بين أعضائها في إطار المسؤولية والسلطة والتبعية إلى غير ذلك فنحن بصدد تحليل المفهوم الدينامي المتطور للأسرة، وان الإنسان يتميز بخاصية الانفتاح ولا يتحدد بيولوجيا فقط.

إن التنشئة الأسرية من أهم الخبرات التي يمر منها الإنسان في حياته ودور الأسرة الحاسم في تشكيل سلوك الفرد وبناء شخصيته من القضايا القليلة التي لا يختلف بشأنها الأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون والتربويون، و الأسرة لا تشكل سلوك الفرد وقدراته في مرحلة الطفولة الأولى فقط بل في مراحل النمو بأكملها، و إذا كانت تحدد وترسم ملامح نموه في مرحلة الطفولة فهي تحدد كذلك مدى استقلاليته ومفهومه لذاته في مرحلة لاحقة ومدى شعوره بالطمأنينة وتحقيقه لذاته ووضوح أهدافه في مرحلة لاحقة، فالأسرة تبعا لذلك هي الوحدة الأساسية في المجتمعات بصرف النظر عن الاختلافات الثقافية وهي لا تعمل على تلبية حاجات الطفل الأساسية من مأكل وملبس و مأوى فحسب ولكن تلبي حاجياته الإنسانية الحياتية الأخرى كالحاجة إلى الانتماء والحب، وتنقل عبر الأجيال التقاليد والقيم الثقافية و الأخلاقية، إنها أشبه ما تكون بعملية تعليم مشروطة enseignment conditionne يتم الربط فيها ما بين الأشكال و الأنماط والقوالب السلوكية التي يرغب في أن ينشا الطفل عليها والتي تكون تجسيدا لثقافة المجتمع وحضارته، وبين الإشباعات الضرورية و اللازمة له عضويا، ولأجل ذلك احتلت الأسرة مكانة مهمة لم تحتلها أي مؤسسة اجتماعية أخرى عبر التاريخ،و فيما يتعلق بالتنشئة فقد تولت تعليم الأطفال و إعدادهم للمستقبل إلا أن التطور الذي عرفته المجتمعات البشرية جعل الأسرة في مفترق الطرق من خلال تغيير الوظائف و الأدوار التربوية للأسرة الحديثة عن تلك القديمة .

---

(1) العبادي، عبد الله، مسألة الوصل و الفصل بين التربية و التنمية، مرجع سابق، 6 أفريل2007.

ورغم هذه التحولات العميقة تظل الأسرة الإطار العام الذي يغطي جميع الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يحياها الفرد في حياته وهي الأساس الذي يحيط باستجابات الفرد المختلفة اتجاه بيئته التي يعيش فيها، فالأسرة إذن عبارة عن منظومة تتكامل داخلها الأدوار والتفاعلات كوحدة وظيفية لا يمكن أن تمارس وظائفها إلا في إطار الاستقرار النسبي بعيدا عن المؤثرات الخارجية السلبية في بعض الأحيان والتي قد تغير مسار التنشئة السليمة في اتجاه عكسي غير سليم.

ويؤثر المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في شخصية الطفل تكوينا واتجاها، فالأسرة ذات المستوى الاقتصادي العالي تتيح لأطفالها فرص التمتع بالخدمات الاجتماعية المختلفة بسهولة ويسر مما يؤدي إلى استغلال طاقات هؤلاء الأفراد وقدراتهم إلى أقصى حد ممكن بينما يكون المركز الاقتصادي والاجتماعي المتدهور عائقا أمام تمتع أفراد اسر أخرى بالخدمات الاجتماعية وخاصة التعليمية منها، وبذلك فالمحيط الاجتماعي له تأثير كبير على الوسط الأسري فإذا كانت الأسرة هي اللبنة الأولى في المجتمع وأساس وجوده فالمجتمع من جهة أخرى هو الذي يشكل وينظم نمط الأسرة ووظائفها[1].

فإذا كانت العوامل الداخلية و التي تشمل طرق استجابة أفراد الأسرة كل منهم للآخر ومدى إشباعهم لحاجتهم بشكل تبادلي و مستوى الانسجام والتجانس فيما بينهم، فإن العوامل الخارجية لا تقل أهمية من خلال تحقيق الترابط و الانسجام.

والحياة الأسرية بما تتضمن من تفاعلات مستمرة بين عدة مستويات و أطراف متفاوتة من الاعتماد المتبادل، قد تنطوي على صعوبات مختلفة مثلما تنطوي على الشعور بالأمن والانتماء، والنتائج المحتملة كوحدة وظيفية أصبحت أكثر وضوحا من ذي قبل، أضف إلى ذلك التحولات التي تعرفها الأسرة اليوم في مجتمعنا، تحولها من الأسرة الممتدة إلى النووية يستغرق وقتا طويلا،وفي ظل ظروف اقتصادية واجتماعية مزرية،و التي تتزامن مع عصر العولمة والأزمات الاجتماعية الحادة، والنمو الديمغرافي السريع سيؤثر بدون شك على البنية الأسرية و سيجعلها عرضة للأزمات أكثر من أي وقت مضى ويؤدي بالتالي إلى إهدار دورها التربوي والى ظهور حالات طفولة منحرفة لذا كانت حاجة المجتمع إلى المدرسة كمكمل لادوار الأسرة و أهدافها.

إن المدرسة في مجتمعنا إحدى مؤسسات المجتمع المدني الأساسية التي تنتظم في نسق كلي للمجتمع وفق قواعد محددة، وتخصصت تاريخيا في مجال الممارسة التنشؤوية التربوية الثقافية وتلتقي بذلك في وظيفتها وتتكامل مع الأسرة في مجال التنشئة الاجتماعية الثقافية، وقد نشأت المدرسة في المجتمع البشري الذي عرف تقسيم العمل وتشكل الدولة لتكون رديفا للأسرة في الوقت الذي استحال فيه على الأسرة تلقين النشء مختلف المعارف الثقافية، وهي تؤدي دورها هذا المنوط بها تحت هيمنة الدولة والطبقة السائدة فهي إحدى أجهزة الدولة الإيديولوجية في مجال الفعل التنشئوي التربوي، وهي بذلك اليوم تلعب دورا أساسيا في إعادة إدماج العلاقات العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع محققة هيمنة الدولة وسيادتها بواسطة الإقناع والتراضي حسب تعبير **غرا مشي**، أو بواسطة عنف وإكراه وقسر يختلف عن عنف الدولة المادي بكونه عنفا رمزيا حسب **بيير بورديو**.

---

(1) العبادي، عبد الله، نحو إعادة التفكير في مفهوم الأسرة و التربية، مرجع سابق، 28 مارس2007.

إن الطفل حين يصل سن التمدرس تكتسب المدرسة دورا هاما في حياته إذ يناط بها مسؤولية تلبية حاجياته الأساسية للتعرف والاكتشاف، كما تمارس دورها التعليمي من قراءة وكتابة علاوة على أنها تقدم له الإجابات على تساؤلاته وتساعده على فهم الواقع الذي يحيط به فهما مقصودا إلا أن كل ما تزوده به وتشبع به حاجاته الذهنية ليس حياديا بمعنى أنه ليس مجردا بل متضمن لصور الجماعة ومواقفها والقيم التي تؤمن بها، فتنقلها له عبر محتويات مواد الدراسة من ناحية وبواسطة العلاقات التي تباشرها معه وتشجعه على تبادلها مع الآخرين .
والمؤسسة المدرسية تحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذي تنتمي إليه ولا يقتصر عملها على إعداد الجيل الصغير للاشتراك في حياة الجماعة والتكيف معها ولكن تضمن أيضا القدرة على تجديد هذه الحياة وهي بذلك تستجيب لمطالب التغير الاجتماعي وتحدياته في المجتمع الذي تعيش فيه.
إن تأثير المدرسة من حيث نمط الحياة ، التربية الأسرية والحظ في شكل معين من أشكال التنشئة الاجتماعية كلهم مختلفون فثقافة الطبقات المحظوظة تتجانس مع ثقافة المدرسة وعاداتهم تماثل العادات المكتسبة داخل المدرسة على عكس الطبقات الفقيرة،لكن تبقى المدرسة نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي وهي تتميز عن محيطها بالروح التي تسود داخلها وهي الشعور بالنحن وبذلك فهي لا تعمل على صنع المستقبل دون اعتبار للحاضر وإنما يجب أن ترتكز على حاضر التلميذ من جميع الجوانب وفي تركيزها على الحاضر فإنها تعد وبشكل جيد للمستقبل في الوقت ذاته كما يرى **جون ديوي.**
إن اللامساواة في الحظوظ الملاحظ من خلال النتائج الدراسية أو على المستوى المدرسي بصفة عامة يرجع بالأساس إلى العادات ، القيمة المعطاة للعلم ، الرأسمال الثقافي ، الحالة العائلية ، الاستقرار الأسري وغيرها وكل هاته القيم تختلف من طبقة إلى أخرى حسب الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسرة وللمجتمع عموما[(1)].
إن عدم تكافؤ الفرص بين الذكر والأنثى ، بين الريفي والحضري وبين مختلف أبناء الفئات والشرائح الاجتماعية و لاسيما بالنسبة للمجتمع الجزائري فانه يعود إلى عدة اعتبارات سياسية واقتصادية ترتبط بالتوجهات التنموية والاجتماعية العامة و مواقفها وتصوراتها للحلول الملائمة لما يدعى بالمسألة الاجتماعية في مختلف أبعادها وجوانبها وهذا دليل على غياب الديمقراطية الشاملة لعمليات الاعداد والتأهيل التنشئوي التربوي والتعليمي، كما يلاحظ وبشكل كبير عدم التطابق والتكامل بين النظام التعليمي وبين مختلف قطاعات المجتمع وخاصة الريف الذي يتميز بخصوصياته و مرجعياته الثقافية و الاجتماعية التي هي انعكاس لتأثيرات الإيكولوجيا و أنماط الحياة الجمعية المشتركة التي تطبع حياة الفرد الريفي و تصقل شخصيته فيها، بالإضافة إلى غياب سياسة تربوية واعية تأخذ بعين الاعتبار كل النواحي الاجتماعية للطفل لتفعيل التواصل بين المدرسة والأسرة والمحيط الاجتماعي.
وعملية التواصل هاته عملية معقدة تهدف إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم وفئاتهم وأدوارهم ومواقعهم ،والتواصل الاجتماعي يعتمد على الاتصال حيث يحدث تأثير متبادل في السلوك ويتضمن عناصر التنظيم المختلفة لدى الأفراد والجماعات ،وهو عملية معرفية متعددة كالإحساس والإدراك والتفكير وما يترتب على ذلك

---

(1) العبادي، عبد الله، مدرسة إعادة إنتاج الطبقات، مرجع سابق،7افريل2007.

من تغيرات في سلوك الفرد والجماعة وتشمل عملية التواصل هاته علاقة الطفل بالأسرة وبالمدرسة وبالمحيط الذي ينتمي إليه، إن الإشكالية التي تطرح نفسها وبإلحاح داخل حقل سوسيولوجية التربية اليوم، هي علاقة المؤسسة المدرسية بمحيطها السوسيوإقتصادي والثقافي للمجتمع، وكيف يمكن تحويلها من مجرد آلة لتكوين أطر الدولة وإعادة إنتاج ذاتها في الزمن ، إلى مؤسسة تعليمية تعمل على إعداد أفراد فاعلين ومندمجين داخل المجتمع .
إن علاقة المدرسة بالأسرة وبالمحيط أصبحت اليوم أكثر تعقيدا من ذي قبل بسبب التحولات التي يشهدها المجتمع وبسبب الأزمات الاقتصادية والاجتماعية فالأسرة الجزائرية تمر الآن بمرحلة تحول نحو النظام النووي جعلها أكثر تعرضا للانحلال والتفكك من أي وقت مضى ، وفي ظل ظروف اقتصادية مزرية يشهدها المجتمع الحالي وكذا الفقر والأمية حيث يعتبران سبب في الإنحلالات الأسرية ، كما أن خروج المرأة إلى العمل وتحول موقعها داخل الأسرة حيث تزايدت نسبة النساء العاملات الشئ الذي أدى إلى تضارب أدوارها في الأسرة ، وتنافر القيم والعلاقات التي تربط أعضاءها ، خصوصا وأن الكثير من النساء يعلن أسرا لانتشار البطالة بين الرجال وكذا الإقبال على تشغيل النساء لضعف أجورهن أدى إلى حالات شاذة داخل الأسرة كالطلاق وعدم الاستقرار والصراع الدائم ، كما أن انشغال الآباء والأمهات ذوي الدخل المحدود بتحصيل لقمة العيش أدى إلى إهمال وتقصير مراقبة دراسة أبناءهم وحتى إذا ما أتيحت الفرصة لمراقبة واجبات التلميذ المدرسية ، فان أغلب الآباء والأمهات يكونون ضعيفي التكوين العلمي، ونادرا أيضا ما يحضر الآباء إلى المدرسة لمتابعة الأمور بها، ففي غالب الأحيان يلقون على عاتق المدرسة مسؤولية التعليم والتربية، ولا يحملون أي مشروع دراسي لأبنائهم، كما أن هناك الأجواء الأسرية لا تسمح و لا تضمن شروط وأجواء الدراسة، كما أن ضعف الإمكانيات الاقتصادية للأسرة لتلبية حاجيات الطفولة يفضي إلى الاستغناء عن المدرسة قبل ولوجها أو تركها مبكرا و تؤدي بالأطفال إلى البحث عن مدخول إضافي لإعانة العائلة أو تدبير الأمور الشخصية،زد على ذلك الحالة التي وصلت إليها المؤسسة التعليمية وكذا طوابير الخريجين العاطلين انعكس سلبا على تحفيز أطفال الطبقات الدنيا على الدراسة، بحيث أصبحت المدرسة في نظر الكثير منهم ، مضيعة للوقت لوجود سواء إخوة لهم أو جيران عاطلون، وان وجود الأعداد الضخمة من الخريجين العاطلين، أعطى للمدرسة صورة فضيعة في أعين الأطفال الصغار، وخصوصا عندما تكون الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة لا تسمح بشكل كاف لمتابعة الدراسة في ظروف أفضل حيث يضطر الأطفال إلى تفضيل العمل أو الصنعة ، كما يفضلون تسميتها في سن مبكرة من ضياع الوقت في المدرسة التي لم تعد تنتج في نظرهم إلا البطالة ، ووجود البطالة لدى حاملي الشهادات وبنسبة كبيرة أدى إلى تغيير نظرة الآباء إلى المدرسة ، لقد أصبحت تمثل شبحا مخيفا للأسر ذات الدخل المحدود.
مما جعل الآباء يترددون الآن حين يسألون عن دور المدرسة ، فهم يتحدثون عن واقع معاش مر ، وعن مستقبل أسوأ ، ويرون في تعلم الصنعة كمنفذ من الوقوع في شباك البطالة ، وان أغلب العائلات التي ضحت من أجل تعليم أطفالها تتحدث اليوم عن كونها أضاعت الكثير مما تملك من الجهد والوقت والمال ولا نتيجة لذلك ، فلماذا تعاد الكرة من جديد ، فالهدف بالنسبة للآباء من الطبقات الدنيا ، اليوم هو تعليم أطفالهم إلى حدود الابتدائية فقط، إنهم

يقولون هذا يكفي لكي لا يبقى الطفل أميا وبعد ذلك عليه أن يبحث لنفسه عن طريق آخر ، قبل فوات الأوان ، مما يضع المدرسة مرة أخرى في مأزق.
ولقد أكدت الأبحاث أن اهتمام الآباء من الطبقة الوسطى بسيرورة العمل داخل المدرسة يعطي حافزا للأبناء للحصول على نتائج جيدة أو بالأحرى الطبقات الغنية ، وهذا دليل على حضور الوضعية الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة وترجمتها إلى استحقاقات فردية ومواهب شخصية عكس الأطفال المنحدرين من طبقات دنيا الذين لا يجدون أي توافق بين ثقافة المدرسة والأسرة والمحيط الذي يعيش فيه ، فلا يستطيع أن يصل إلى نهاية المسار إلا القليل ، وهو ما جعل المدرسة في علاقة غير متكاملة مع المحيط الاجتماعي ، وبدت أكثر الحاجة إلى إعادة النظر في ذاتها لتجاوز التفاوتات بين التلاميذ بسبب الإرث الثقافي.
إن مجمل هاته الأوضاع والتغيرات التي مست الأسرة والمدرسة ، كانت سببا وراء تأزم الفوارق الاجتماعية وتكريس سلطة الفقر والتهميش ، والاستغلال البشع للتلاميذ ضحايا الإقصاء المدرسي أو حتى ظروف اجتماعية قاسية منعتهم من ولوج المدرسة، والمجتمع لا يستطيع إلا أن يضع هؤلاء التلاميذ في مفترق الطرق، و تبقى إرادة الأسرة و توجيهها و طريقتها، و باشتراك مؤسسات تنشئوية أخرى، وبعملهم الفعال و الهادف الضامن الوحيد للتواصل و بالتالي السير السليم نحو مستقبل علمي،تربوي و معيشي مقبول اجتماعيا لهؤلاء التلاميذ.
في الأخير و حتى نتمكن من الخوض في غمار بحثنا كان لا بد لنا من تصور الخطوط العريضة له فتم تقسيم الدراسة إلى ابواب و فصول:
تناول الفصل الأول **المقاربة المنهجية للدراسة وإجراءات التحليل** من ذلك أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة وإشكالية البحث ومفاهيمه الأساسية ومنهجية الدراسة من مناهج متبعة و تقنيات وكذا الصعوبات التي اعترضننا خلال إنجازنا لهذا العمل.
الباب الأول المعنون **الدراسة النظرية للموضوع** الفصول التالية:
تناول الفصل الثاني **الدراسات السابقة مع التعليق عليها.**
وتناول الفصل الثالث : **التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية** وذلك بالتطرق إلى مفهوم عملية التنشئة الاجتماعية، نظرياتها، خصائصها، عناصرها، مجالاتها، مراحلها وأهدافها وإسهام مختلف المؤسسات التنشوية في سيرورتها.
و تناول الفصل الرابع: **التنشئة الاجتماعية في الأسرة:** تطور أشكال ووظائف الأسرة، طبيعتها وخصائصها وأشكالها وتطور الحياة الاجتماعية في محيطها وإلى العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية واتجاهات التنشئة الاجتماعية في الأسرة وإلى علاقة الأسرة بالمدرسة.
أما الفصل الخامس: **المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية** فتطرق إلى المدرسة والتعليم الأساسي، وظائف المدرسة، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ثم إلى ثقافة المدرسة وأهم الخدمات الاجتماعية في المجال المدرسي ومظاهر التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة وعلاقة المدرسة بالمؤسسات الأخرى وخاصة الأسرة.
في حين تناول الفصل السادس :**التنشئة الاجتماعية في الوسط الريفي :** ثنائية المجتمعات المحلية ومفهوم المجتمع الريفي، خصائصه والمعايير الاجتماعية التي تحكمه وكذا النظرة الاجتماعية السائدة فيه وتأثير الإيكولوجيا عليه، والمظهر السوسيوثقافي للحياة الريفية وكذا الثقافات الفرعية السائدة فيه والتنشئة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية للأسرة في هذا الوسط.
أما **الباب الثاني** المعنون **الدراسة الميدانية للموضوع:** فقد تضمن بدوره الفصول التالية :

تناول الفصل السابع **الضوابط المنهجية للدراسة الميدانية** كتحديد مجالات الدراسة البشرية والجغرافية والزمنية وكذا خصائص عينة الدراسة.
و تناول الفصل الثامن **تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى** الخاصة بالتجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف وأثرها على تواصل العملية عند عينة الدراسة مستعرضين في الأخير النتائج الجزئية للفرضية.
و تناول الفصل التاسع **بالتحليل والمناقشة الفرضية الجزئية الثانية** الخاصة بمساهمة التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية والخارجية في تواصل عملية التنشئة لنخلص في الأخير إلى استعراض النتائج الجزئية للفرضية الثانية.
أما الفصل العاشر فقد تناول **بالتحليل و المناقشة الفرضية الثالثة** الوضعية الاجتماعية والثقافية التربوية للأسرة معرجا على تأثير هذه الوضعية على عملية التواصل مستعرضين في الأخير النتائج الجزئية للفرضية،فالنتائج العامة للدراسة.
و قد أعقب ذلك خاتمة استعرضنا فيها النتائج العامة المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، لنقترح في الأخير جملة من التوصيات التي تساعد في حل وتجاوز المشكلة التي تناولناها بالبحث والتحليل بما يعود بالفائدة على المنظومة التربوية والأسرة على حد سواء.
وبما أننا نشتغل ضمن الحقل الإنساني الذي يبقى خاضعا لواقع متغير واحتمالات متبدلة زمانا ومكانا وفق متغيرات فردية و جماعية يصعب معها التعميم والدقة فإن نتائجنا تبقى نسبية ونأمل من ورائها أننا قد وافينا الموضوع حقه، وأن تسهم هذه الدراسة في إنارة طريق البحث و أن تكون هاته المحاولة لبنة تساعد في الفهم الحقيقي لأسس ومبادئ علم الاجتماع وخاصة التربوي الثقافي باعتبارنا منتمين إليه كتخصص وذلك بالكشف والتحليل لمختلف الظواهر التربوية و الاجتماعية.

البـــــاب النـــظري

الفصل الأول: عناصر المقاربة المنهجية والنظرية للدراسة وإجراءات التحليل.

تمهيد:

1- أسباب اختيار الموضوع
2- أهداف الدراسة
3- إشكالية البحث
4- فرضيات البحث
5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة
6- المقاربة النظرية للدراسة:
أ- النظرية البنائية الوظيفية
ب- النظرية التفاعلية الرمزية.
ج- المنظور الثقافي.
7- المناهج المتبعة في الدراسة:
أ- المناهج الكيفية.
ب-المناهج الكمية.
8- التقنيات المستعملة في الدراسة:
أ- الإستمارة.
ب- المقابلة.
ج- تحليل المحتوى.
9- مراحل الدراسة
10- صعوبات الدراسة

ملخص الفصـــــــل

تمهيد:
سنحاول خلال هذا الفصل المتضمن للخطوات المنهجية و النظرية التي سنعتمد عليها خلال دراستنا من ذلك أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، إشكالية البحث و فرضياته، مفاهيمه الأساسية، و كذا مجموع النظريات التي تمثل اقترابا نظريا لأهم محاور الدراسة و مناهج الدراسة الكيفية و الكمية و كذا التقنيات المستعملة بالإضافة إلى مراحل الدراسة و صعوباتها النظرية و الميدانية.

1- أسباب اختيار الموضوع:
يبدو أنه أضحى من الواقع أن كل دراسة علمية لا تنطلق من فراغ اعتباطي، وإنما هي محصلة طبيعية لتراكم مجموعة من الأسباب وعلى نفس هذه الوتيرة فإن دراستنا هذه نتيجة لأسباب موضوعية وأخرى ذاتية.

أ- الأسباب أو العوامل الذاتية:
من أهم الأسباب الذاتية التي دفعتنا لتناول هاته الدراسة هو انتسابنا لسلك التعليم كأستاذ في الطور المتوسط للمدرسة الأساسية في منطقة ريفية بأحد أرياف مدينة برج بوعريريج والتي تمكنت من خلالها ملاحظة الهوة أو الإنقطاع الواسع بين ما تقدمه المدرسة والأسرة فالغياب المتواصل للتلاميذ وكذا عدم حضور أوليائهم للإستفسار عن أحوالهم الدراسية وعدم زيارتهم المدرسة جعلني أنتبه إلى غياب التواصل بين أهم مؤسستين تنشئويتين، هذا الغياب إن لم نقل الإنقطاع في التواصل أثر سلبا على التلاميذ من ناحية التأقلم مع معايير المدرسة وحتى في النتائج ونقصد هنا التحصيل المدرسي.

ب- الأسباب أو العوامل الموضوعية:
تتمثل الأسباب أو العوامل الموضوعية التي كانت دافعا في اختيارنا لهذا الموضوع فيما يلي:

أولا: انتماؤنا لعلم الإجتماع التربوي كتخصص يهتم بالجانب الإجتماعي للقضايا التربوية والمعوقات الإجتماعية لعملية التنشئة الإجتماعية وتأثير ذلك على نتائج وأهداف كل من الأسرة والمدرسة على التلاميذ خاصة إذا علمنا أن التنشئة الإجتماعية هي عملية مستمرة ومتواصلة ويسهم في نجاحها التواصل المنسجم، الإيجابي والدائم بين مختلف مؤسسات التنشئة لا سيما مؤسسة الأسرة والمدرسة اللتين تعتبران المؤسستين ذات الأهمية البالغة في حياة التلاميذ.

ثانيا: انتماؤنا واهتمامنا أيضا بعلم الإجتماع الثقافي كتخصص يهتم بالجانب الثقافي للقضايا التربوية وبدراسة مؤسسات التربية من ناحية ارتباطها بالجانب الثقافي للوسط المتواجدة به وتأثيرات هذا الوسط على نتائج العملية التربوية سواء من ناحية النتائج التربوية التي تصبو المدرسة إلى تحقيقها في ظل ما يحيط هذا الوسط من ثقافات فرعية والتي تؤثر بشكل أو بآخر في سيرورة عملية التنشئة الإجتماعية والعملية التربوية على حد سواء.

ثالثا: محاولة التعرف بدقة على خصوصيات الحياة الريفية وبالتالي التعرف على طبيعة وأساليب التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها الأفراد في الأسرة والمجتمع الريفي واكتساب أنماط ثقافية مصدرها الثقافات الفرعية التي يحويها الريف.

رابعا: محاولة التعرف بدقة على خصوصيات العملية التربوية في المدارس المتواجدة بالريف وكذا مسايرة هذه المؤسسات للمؤسسات الحضرية خاصة في جانب عمل أو نشاط التنظيمات المجتمعية المدرسية وتأثيرها في عملية التواصل بين الأسرة والمدرسة.

خامسا: البحث على العوامل المرتبطة والمؤثرة في العملية التربوية والمنظومة التربوية خاصة العوامل الإجتماعية بغية استثمارها إذ نحن بحاجة ماسة لمعرفة علمية دقيقة لكل مؤسساتنا الإجتماعية من الأسرة، المدرسة إلى الشارع لكي نتمكن من فهم مجتمعنا وتقديم حلول ناجعة لمشاكلنا ولفت أنظار الهيئات المعنية إلى أن إعادة الإعتبار والثقة بالقنوات الرسمية للنجاح هو خطوة مهمة مساعدة لتحسيس وتوعية الأسرة بوظائف المدرسة.
سادسا: معرفة إذا كان هناك تواصل بين الأسرة والمدرسة لعملية التنشئة الإجتماعية في الوسط الريفي.
سابعا: التسرب الكثير والمقلق للتلاميذ ولا سيما في الطور المتوسط رغم إجبارية التعليم في أطواره الثلاث في المدرسة الأساسية والذي تقف وراءه حتما أسباب متنوعة ومختلفة تتطلب دراسة دقيقة لمعرفة تلك الأسباب التي تقف وراءها.
إن هذه المعطيات السابق ذكرها تعطي نظرة ولو مبدئية للحالة الراهنة والتي توحي بأن الخلل لا يكمن في القوانين والمبادىء التي تسير عليها مدارسنا بقدر ما يكمن في المدرسة في حد ذاتها وشبكة العلاقات التي تربطها بالمحيط الإجتماعي والتحديات الموضوعية التي تواجهها، وبعد استعراضنا لأهم الأسباب الذاتية والموضوعية التي كانت وراء تناولنا لموضوع دراستنا فإننا نصل إلى حقيقة تعاون المدرسة مع المحيط وكذا العكس لإنجاح العملية التربوية والمساهمة في إحداث التغيير الإجتماعي الإيجابي بالمدرسة وبالتالي للتلاميذ ولا سيما في الوسط الريفي الذي يسير وفق خصوصيات ومرجعيات ثقافية ونشاطات الأفراد والقنوات الرسمية (المدارس) وبالتالي فإن نجاح التلاميذ تربويا أو تعليميا يتحقق من خلال التعاون السليم، الفعال، المتبادل بين المدرسة ومحيطها الخارجي وخاصة مع الأسرة.

2- أهداف الدراسة:

أ- الأهداف العلمية:

نهدف من وراء هاته الدراسة إلى التأكد حول وجود الهوة أو التواصل بين مؤسسة الأسرة والمدرسة في عملية تنشئة الأفراد خاصة في الوسط الريفي الذي تميزه عوامل تختلف عن الوسط الحضري كالثقافات الفرعية وكذا المستوى الإجتماعي والمادي للأفراد بالإضافة إلى تأثير التنظيمات المجتمعية المدرسية في بروز هذا التواصل أو غيابه وبالتالي علينا في مثل هذه الظروف معرفة دقيقة لأنشطة مؤسسات الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي واسهاماتها في تواصل عملية التنشئة الإجتماعية مع مراعاة وفهم كل التغيرات التي يعرفها المجتمع الجزائري ولا سيما الوسط الريفي، وأخيرا نهدف من وراء هاته الدراسات إثراء المكتبات بالدراسات العلمية المتخصصة ومحاولة تطوير البحوث السوسيولوجية وتزويد كل من الأسرة والمدرسة بما يحتاجونه حول أهدافهم المستقبلية.

ب- الأهداف العملية:

نهدف من الناحية العملية إلى إنزال هذا الموضوع من إطاره النظري الفكري الفلسفي المحض إلى واقع الدراسة التجريبية بنوعيها الكمي والكيفي وإخضاعه إلى مختلف المناهج العلمية المناسبة وهذا الهدف يجرنا حتما إلى هدف آخر مرتبط به ارتباطا عضويا ومنهجيا وهو هدف التحقق الميداني الأمبريقي من فرضية غياب التواصل بين الأسرة والمدرسة أو وجوده وبالتالي التأكد ميدانيا من صحة أو عدم صحة فرضيات دراستنا.

3- إشكالية البحث:

تتكون النفس البشرية من الذات الفردية التي تمثل الاستعدادات الحيوية البيولوجية تولد مع ميلاد الآدمي حسب تعبير **ابن خلدون**، ومع بداية ميلاده تمارس المراحل العمرية تأثيراتها بشكل مستمر على ذاته الفردية لتجمعها في الأسرة والجماعة والمدرسة والعمل والجمعيات والمؤسسات، فتحول هذا الآدمي المخلوق البشري من فرد بيولوجي أناني إلى شخص اجتماعي يحمل طابع المجتمع الإنساني والثقافي، وعملية التحول هذه من الفرد إلى الشخص لا تكون بمعزل عن أحاسيسه وعقله بل تنعكس المؤثرات الاجتماعية عليها فتدركها الأحاسيس ثم ينتقي العقل ما ينفعه ويشبع مصالحه، ومراحل هذا الإرسال و الاستقبال والرفض و الاقتباس و الانتقاء بين أحاسيس وعقل الفرد مع المؤثرات الاجتماعية وتكرارها عبر مراحل عمرية وما تفعله انعكاساتها الاجتماعية من أفعال ونتائج، تشكل النفس البشرية التي تحول الآدمي من حالته الفردية إلى حالته الاجتماعية فيصبح فاعلا اجتماعيا يحمل الأفعال الاجتماعية التي اكتسبها من مجتمعه عبر مراحل عمره.

إن انتقال التراث الإجتماعي عبر الأجيال والحفاظ عليه يتم عبر سيرورة مراحل مختلفة تشكل في مجملها عملية جوهرية في حياة كل فرد هي عملية التنشئة الاجتماعية، فهاته العملية يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى تمكنهم من المعيشة في مجتمع ذو ثقافة معينة ويدخل في ذلك كل ما يتلقاه الأفراد من أسرهم ومن مدارسهم ومجتمعهم من لغة وفن وتقاليد وقيم ومهارات، وهذا كله يعني بأن هاته العملية ليست بالبسيطة وإنما هي عملية مركبة تتناسق مجهودات مؤسسات عديدة في ضمان سيرورتها واستمرارها ومن أهمها نجد مؤسستي الأسرة والمدرسة.

تحتل الأسرة مكانة هامة في المجتمع باعتبارها أهم وحدة إجتماعية يتمحور حولها بناء المجتمع ونشاطه، فهي الوسيط الفعلي بين الفرد والمجتمع وذلك بنقلها السمات والمعالم الأساسية التي يتبناها المجتمع ويتخذها كمرجعية لسيرورته السوسيوثقافية، ونظرا لتطور الأوضاع وتعقد الحياة الإجتماعية خاصة بعد ظهور موجة التكنولوجيا والتصنيع أصبحت الأسرة غير قادرة على القيام بجميع الوظائف التي كانت تقوم بها في الماضي، الأمر الذي استدعى ظهور مؤسسات اجتماعية تربوية أدت هذه الأخيرة بدورها إلى تقليص مهام الأسرة وتتمثل في مؤسسة المدرسة على وجه الخصوص.

تساهم المدرسة وخاصة في طورها الأساسي في استمرار عملية تنشئة الأفراد وهي ذات وظيفتين: وظيفة تربوية ووظيفة علمية، فالمدرسة قبل كل شيء هي مؤسسة تربوية لا تكمن وظيفتها في نقل المعارف العلمية للأفراد فحسب وإنما في تنشئة الأجيال وإعدادهم للحياة الإجتماعية، والمدرسة وما تحويه من نمط ثقافي يسود محيطها ليست ركاما من المعارف الخالصة وإنما هي بالإضافة إلى ذلك نمط من القيم ونسق من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائها وهي تسعى إلى تربية الأفراد وفقا لمعاييرها ووفقا للقيم التي تسود وسطها وثقافتها.

تتميز عملية التنشئة الإجتماعية بخصائص ومظاهر تتباين في مستوياتها وخصوصياتها تبعا للوسط أو المحيط الذي ينتمي إليه الأفراد ونقصد هنا المجتمع المحلي الحضري أو الريفي فكل مجتمع له خصوصياته ومرجعياته الثقافية التي تختلف بشكل أو بآخر عن الوسط الآخر.

فالمجتمع المحلي الريفي يرتكز على جانبين هما: الجانب الإيكولوجي و السوسيوثقافي، فالريف إيكولوجيا يتميز بصغر حجم الكثافة السكانية واعتماد الفلاحة وبعض النشاطات اليدوية البسيطة في مجاله المهني، أما البعد السوسيوثقافي ففهم الظاهرة الريفية يتطلب فهم

حقيقة المجتمع الريفي من ناحية التفاعل الإجتماعي والمحتوى الثقافي بين الأفراد، والبناء الاجتماعي الثقافي يشمل على مكونات الحياة الثقافية والجوانب الإجتماعية و البيئية التي تتفق مع السلوك أو العكس وهي من الأمور الأساسية في الريف لأنها تشكل التوجهات والتغيرات الكلية لحياة الفرد في الريف والتي تعبر عن واقعه الإجتماعي الإقتصادي والثقافي.

إن استمرار السير السليم للتنشئة مرتبط بمدى تناسق العمل المشترك بين مؤسسات التنشئة و خاصة بين الأسرة والمدرسة في إطار التواصل، و في الوسط الريفي على وجه الخصوص بدأ المهتمون بالتنشئة يتحدثون عن تقنية التواصل، أي التواصل الأمثل بين كل أولئك المعنيين بتنشئة الطفل و تربيته من أجل تمكينه من الالتحاق بأمثاله في الدول المتقدمة في كل مجالات التعلم و التثقيف و الاندماج في الحياة العامة ،غير أن هذا التواصل بحد ذاته سوف يبقى من بين المعضلات الأكثر تأثيرا على مسار تنشئة الأفراد في هذا الوسط، فتفعيل التواصل كمنهج و تقنية حديثة أصبح من الأسس المعول عليها لمعالجة المشاكل الروتينية التي تنبع عن سيرورة الفعلين الإداري و التربوي، و تندرج من خلاله كافة أصناف العلاقات التي ترمي إلى تيسير عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية استحدثت الكثير من الهياكل و القنوات و المهمات و المناصب ذات الطبيعة العلائقية لتحقيق التواصل و تبليغ التعليمات و التوجيهات و تبادل الرؤى بين التربويين و محيطهم الخارجي و خاصة في الوسط الريفي الذي لا يزال يعاني من مشاكل بنيوية تعرقل السير السليم نحو تحقيق أهداف التنشئة السليمة.

ولما كانت عملية التنشئة الإجتماعية عملية تراكمية مركبة ومتواصلة فإن تواصلها في الوسط الريفي للتلاميذ وخاصة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة تتحكم فيه جملة من العوامل منها :

العامل الأول: ويتمثل في مدى التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف فالطفل يتشكل نفسيا واجتماعيا على منوال المعايير الثقافية للأسرة التي ينشأ فيها أي وفقا للنمط الثقافي المرجعي بوصفه الأساس الثقافي لصياغة سلوك الفرد وشخصيته كما يذهب الأنتربولوجيون المعاصرون في ذلك، وتبرز أهمية ذلك التشكيل في المراحل الأولى لحياة الطفل وخاصة في السنوات الخمس الأولى من العمر أي قبل الدخول إلى المدرسة، فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ في الفراغ وإنما في مرحلة هامة من مراحل تكوين الطفل أين يكون فيها قد تشبع بقيم ثقافية متعددة ومتباينة في أصولها ومعاييرها وهي على درجات متباينة في مدى اقترابها أو تباعدها عن الثقافة المدرسية وبالتالي فإن طبيعة التجانس (وجوده أو انعدامه) بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف يحدد ما إذا كان هناك تواصل لعملية التنشئة من عدمه.

العامل الثاني: يتمثل في تأثير التنظيمات المجتمعية المدرسية المتواجدة بالريف فبعدما تركزت النظرة إلى المدرسة قديما على العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية والبيروقراطية فإن النظرة الحديثة تركز اهتمامها بالنظر إلى المدرسة كنسق إجتماعي يؤثر ويتأثر بالأنساق المجتمعية الأخرى وهذا يدخل دور الأخصائيون الاجتماعيون وكذا الفريق التربوي ككل من إدارة، أساتذة، وتلاميذ في العمل مع التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية (مجلس الآباء والمعلمين، مجلس إدارة المدرسة و غيرها) ومع التنظيمات المجتمعية المدرسية الخارجية (مراكز الخدمة العامة، مراكز الشباب و غيره) فوجود هذه

التنظيمات وتنوع أنشطتها ومسايرة برامجها لما تقوم به المدرسة يؤثر بشكل أو بأخر على عملية التواصل.
العامل الثالث: يتمثل في تأثير الظروف المعيشية للأسرة الريفية للأسرة الريفية في ظل إقتصاد متذبذب وغير مستقر وما ترتب عنه من بطالة حقيقية ومقنعة وغلاء الكلفة الإجتماعية في غياب سياسة تكفل إجتماعي واقعي للفئات المحرومة على مقاعد الدراسة، وبفعل سياسة ديموقراطية وإجبارية، ومجانية التعليم.
هذه الظروف المعيشية القاسية الناتجة عن هذا الوضع الإقتصادي المتردي أفرزت توجها جديدا في قيم الأسر الجزائرية لا سيما الريفية منها مقصود أو غير مقصود فسادت القيم المادية وانتهجت الفئات الميسورة طرق الربح السريع نتيجة فقدانها الثقة في القنوات الرسمية للنجاح الإجتماعي المتمثلة في المدرسة خاصة مع انتشار بطالة المثقفين وانتشار التسرب والأمية بشكل يثير عديد القضايا والتساؤلات.
- تعكس لنا النتائج المدرسية التربوية والعلمية حقيقة التعاون بين أهم مؤسستين تنشئويتين وهما الأسرة والمدرسة ويظهر هذا التعاون في تواصل ما تقدمه المدرسة وما تلقنه الأسرة من معايير وقيم وهذا يبرز السؤال الجوهري لبحثنا هذا وهو : هل يوجد تواصل لعملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة للتلاميذ في الوسط الريفي؟
إن الإجابة على هذا السؤال تستدعي الوقوف على حقيقة الوسط الريفي وما يحويه من جو أسري، نظام مدرسي، تنظيمات مجتمعية، جماعات رفاق نابعة من هذا الوسط ووفقا للمعطيات السابق ذكرها يمكننا صياغة التساؤلات التالية:
- هل يوجد تجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف وهل يحدد هذا التجانس طبيعة تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بين أسرهم و مدارسهم؟
- ما مدى تواجد التنظيمات المجتمعية المدرسية في الريف، وهل يساهم تواجدها بفعالية في تحديد حجم التواصل؟
- وهل للظروف المعيشية لسكان الريف أثر في تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط؟

4- فرضيات البحث

الفرضيات الجزئية عبارة عن إجابات للتساؤلات الواردة في إشكالية الدراسة.

الفرضية الجزئية الأولى:

- يحدد **التجانس** بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف، طبيعة التواصل.

الفرضية الجزئية الثانية:

- تساهم التنظيمات المجتمعية المدرسية المتواجدة في الريف **بفعالية** في تحديد حجم التواصل.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- تؤثر الظروف المعيشية للأسرة الريفية في تواصل عملية التنشئة **بقسط معتبر**.

5- تحديد المفاهيم:

يلجأ الباحث في أي بحث إلى استعمال مفاهيم و مصطلحات و التي يمكن تأويلها بصور مختلفة تبعا للتفكير المختلف للقراء و لإزالة أي غموض أو التباس يلجا الباحث إلى تحديد مفاهيمه عن طريق إجراءات معينة تساعده على إيضاح دلالات مفاهيمه من ذلك معالجة

التعاريف القديمة و الحديثة المتوفرة حسب تسلسلها الزمني و محاولة الوصول للب المعنى لتقديم تعريف أولي (إجرائي) مبني على هذا اللب(1).

أ- مفهوم التنشئة الاجتماعية:

عند الفلاسفة: هي عملية تحويل الإنسان الفرد إلى كائن إجتماعي في مسار النشوء النوعي البيولوجي.

- **عند علماء الإجتماع:** هي عملية يتم فيها التواصل الإجتماعي والثقافي لحياة الناس الإجتماعية.

-**عند علماء النفس :** يركزون على الجوانب النفسية والقابليات الأساسية للتعلم عند الأطفال و الناشئة والتي تمكنهم من تشرب القيم والمعايير الثقافية الموجودة في المجتمع.

- **عند علماء التربية :** هي العملية التي تهيء الأجيال الجديدة للقيام بالوظائف الأساسية في الحياة الاجتماعية.

وتلتقي هذه الأفكار في وصف التنشئة الإجتماعية محور لقاء وتواصل بين الفرد ومجتمه.

وورد في **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية** أن التنشئة الإجتماعية Socialisation هي العملية التي يتم بها إنتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة ويدخل في ذلك كل ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات(2).

وورد في معجم **غرافيتس Grawitz** بأنها العملية التي يتم من خلالها إدماج الأفراد في مجتمع معين فيستوعبون القيم والمعايير والقواعد الرمزية ويعملون على تعلم الثقافة بشكل عام بفضل العائلة والمدرسة وكذا اللغة والبيئة، فهي تمثل التعلم والتوافق وقد استخدمت بمعنى تحويل الملكية الفردية إلى ملكية اجتماعية لوسائل الإنتاج في النظام الاشتراكي(3).

وقد تعددت التعريفات التي أعطيت لهذه القطعة المفاهيمية ويمكن إجمالها في :

التنشئة الاجتماعية عملية تعلم هدفها إعداد الطفل في مختلف أطواره للإندماج في النسق الإجتماعي والتوافق مع المعايير الإجتماعية والقيم السائدة واكتساب لغة الإتصال واتجاهات الأسرة التي ينتمي إليها ثم التوافق مع الجماعات المحيطة به كما يستوعب الحقوق والواجبات المرتبطة بالمراكز التي يشغلها وما يتناسب معها من أدوار ومن خلال ذلك يتفهم أدوار الآخرين وطرق التعامل معهم في المواقف الإجتماعية المختلفة.

يعرفها **تشيلد** بأنها العملية الكلية التي يتم من خلالها توجيه الفرد نحو تنمية سلوكه الفعلي إلى ما هو معتاد ومقبول اجتماعيا وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها.

وهي مختلف عمليات التشكيل والتغيير والإكتساب التي يخضع لها الطفل في تفاعله مع الآخرين داخل الجماعة قصد الوصول إلى مكانة الراشدين في المجتمع واكتساب قيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم فهي عملية تفاعل اجتماعي تتكون خلالها شخصية الفرد وتعكس ثقافة مجتمعه.

كما أنها عملية اكتساب الثقافة واللغة والمعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكيات الأفراد، وتحدد توقعاتهم والتنبؤ باستجاباتهم وضمان التفاعل الإيجابي بينهم.

---

(1) فضيل، دليو، قسنطينة، أسس البحث و تقنيات في العلوم الاجتماعية (130 سؤالا و جوابا)، د م ج، 1997، ص 30.

(2) بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، لبنان، مكتبة لبنان، 1995 ص 386.

(3) Grawitz, Madeleine, lexique des sciences sociales dalloz, paris, 1999, 376.

يعرفها **بارسونز** بأنها عملية تعليم تستند على مختلف عمليات التقليد والمحاكاة والتوحد الإجتماعي عند الطفل مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للراشد، وتهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية لا نهاية لها بل مستمرة باستمرار.
كما أنها عملية تعلم و تعليم وتربية تستند على التفاعل الإجتماعي وغرضها الأساسي إكتساب الفرد سلوكيات ومعايير واتجاهات تتناسب مع الأدوار الإجتماعية المحددة له داخل جماعته والتوافق معها بذلك يصبح اجتماعيا في تفاعله ويملك القدرة على مسايرة الحياة الإجتماعية والإندماج فيها.
وهي عملية تشكيل اجتماعي للمادة الخام في الشخصية وتحويلها من الكائن البيولوجي إلى الكائن الإجتماعي واكتساب الإنسان صفته الإنسانية.
كما أنها عملية دمج الفرد داخل المجتمع ودمج المجتمع في الفرد وهي عملية تعلم من حيث أصولها تؤهل الفرد للتكيف مع معايير الجماعة وتصوراتها وعاداتها وقيمها وفق المحيط العام، ويعرفها بريم وايلر **Brim Wheeler** تعريفا تفاعليا بأنها عملية اكتساب الفرد للمعارف والقدرات التي تسمح له بالحصول على فرصة للمشاركة في الحياة الإجتماعية وأعضائها بوصفهم فاعلين فيها، وهي في تصور **صالح أبو جادو** عملية نمو تحول الطفل من الإعتماد على غيره والتمركز حول الذات والبحث عن الحاجات الفيزيولوجية فقط إلى فرد راشد يدرك مفاهيم المسؤولية ويتحملها ويعتمد على نفسه وله القدرة على ضبط انفعالاته والتحكم في سلوكه وإشباع حاجاته وفق ما تتطلبه المعايير الإجتماعية والقيم التي يفرضها المجتمع وقادر على إنشاء علاقات مع غيره من الأفراد المحيطين به في علاقات إجتماعية سوية، وهي عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق ادخال التراث الثقافي في تكوينه وتوريثه إياه توريثا معتمدا بتعليمه النماذج السلوكية المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه(1).
وتعرفها **مارجريت ميد Margareat Mead** التنشئة الإجتماعية بأنها العملية الثقافية والطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين.
ويرى **والاس Wallace** أن التنشئة الإجتماعية هي همزة وصل بين الثقافة والشخصية(2).
ويرى **حامد مصطفى عمار** أن عملية التنشئة الإجتماعية هي عملية نقل للقوى الحضارية الخارجية الموضوعية للفرد لتصبح قوى فردية يتبناها في ذاته وفي سلوكه الخارجي.
و يمكن تعريفها بأنها عملية لتطوير المهارات والأساليب التي يحتاجها الفرد لتحقيق أهدافه وطموحاته في الحياة السليمة في مجتمعه فهي دائما وأبدا تعمل بصورة مستمرة على تثبيت النماذج السلوكية التي تعتبر أساسية للحفاظ على الحضارة والمجتمع(3)،وتعرف أنها : عملية يكتسب بها الفرد الإتجاهات والإعتقادات والقيم التي تتعلق به كعضو في نظام سياسي واجتماعي معين وتتعلق به كمواطن داخل هذا النظام، وتعرف بأنها العملية التي يكتسب بواسطتها الأفراد المعرفة والمهارات والإمكانيات التي تجعلهم بصورة عامة أعضاء قادرين في مجتمعهم(4).

(1) خواجة، عبد العزيز، مبادئ في التنشئة الإجتماعية، دار الغرب للنشر و التوزيع، 2004، ص ص 14-15-16.
(2) سامية، حسن الساعاتي، الثقافة و الشخصية بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، 1989، ص 224.
(3) فهمي، الغزوي، الثقافة و التسيير الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص 235.
(4) أرقيل، برم، وستنانتون، و يلير، التنشئة الإجتماعية بعد الطفولة، ترجمة: الزغلي علي، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع، 1982، ص 9.

ويعرفها **ستواب Stuab** عملية التنشئة الإجتماعية بأنها العملية التي يتم من خلالها نقل القواعد ومعايير السلوك والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة الكبار إلى الأطفال من خلال مراحل النضج والنمو(1).

و يمكن تعريف التنشئة على أنها العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد طرق مجتمع ما أو جماعة اجتماعية حتى يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعة(2).

وتركيز مفهوم التنشئة الإجتماعية على عملية نقل قيم المجتمع إلى الفرد مفهوم قديم وواسع إذ يحمل معنى التنشئة الإجتماعية المنظمة التي تتم عبر المؤسسات الإجتماعية الرسمية سواء التقليدية أو الحديثة والتي تكون من ورائها سلطة تشرف عليها وتوجهها حسب ما تتوقعه من الفرد في المستقبل إلا أن مفهوم التنشئة الإجتماعية من ناحية أخرى يأخذ مفهوما أكثر ديناميكية لما يتضمنه من معنى للتشكيل الإجتماعي من خلال عمليات التفاعل الإجتماعي بين الفرد ومحيطه الإجتماعي فتتم عملية التنشئة الإجتماعية في بعض المواقف بشكل تلقائي.

كما تعرف التنشئة الإجتماعية بأنها: عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الإجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد (طفلا، فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار إجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الإجتماعي معها وتكسبه الطابع الإجتماعي وتيسر له الإندماج في الحياة الإجتماعية، وهي عملية تحويل الكائن الحيوي البيولوجي إلى كائن إجتماعي(3)، وتعرف بأنها : تستهدف تحويل الفرد من كائن بيولوجي تتمثل فيه الصفات الحيوانية إلى كائن إجتماعي تتمثل فيه الصفات الإنسانية(4).

وتعرف بأنها عمليات بناء الشخصية الإنسانية التي يتحول خلالها الفرد من كائن بيولوجي عند مولده إلى كائن اجتماعي يتعلم ممن سبقوه إلى الحياة ويبني استعداداته ويسهم بدوره في التأثير على ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه(5)، و تعرف بأنها عملية تحويل الفرد من كائن عضوي حيواني السلوك إلى شخص آدمي بشري التصرف في محيط أفراد آخرين من البشر يتفاعلون بعضهم مع بعض ويتعاملون على أسس مشتركة من القيم التي تبلور طرائقهم في الحياة(6)، وتعرف بأنها عملية تشكيل أفراد إنسانيين ليندمجوا في الإطار العام للجماعة التي ولدوا فيها ويصبحوا أفراد متكيفين مع هذه الجماعة وأنماطها وقيمها(7).

وتعرف بأنها: عمليات التشكيل والتغيير و الاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات وصولا به إلى مكانة بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم

(1) عواد، معروف أمل، أساليب الأمهات في التطبيع الاجتماعي للطفل في الأسرة الجزائرية، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1987، ص 33.

(2) عبد الرحيم، أنور رياض، عبد العزيز عبد القادر، المغيصب بناء مقياس المعاملة الوالدية لطبقة المدراس الثانوية و الجامعات كما يدركها الأبناء في المجتمع القطري، حولية جامعة قطر، العدد 08، 1991، ص 329.

(3) حامد، عبد السلام زهران، علم النفس الإجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، 1984، ص 243.

(4) يوسف، مصطفى القاضي، محمد، مصطفى زيدان، السلوك الإجتماعي شركة عكاظ للنشر.

(5) عبد المنعم، هاشم سليمان عدلي، الجماعات بين التنشئة و التنمية، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، 1973، ص 29.

(6) عبد الله، النعيمي، التنشئة الإجتماعية، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد 15، 1988، ص 327.

(7) محمد، مصطفى زيدان، علم النفس الإجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص 93.

ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم وبمعنى آخر هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه[1].
وتعرف بأنها العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا ومستجيبا للمؤثرات الإجتماعية وما تشمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين ويسلك معهم مسلكهم في الحياة، ومعناها الخاص هي نتاج العمليات التي يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي[2].
وتعرف بأنها اكتساب الفرد لأنماط ونماذج سلوكية وسمات شخصية نتيجة تفاعله الإجتماعي مع غيره من الناس وبخاصة مع أمه وأبيه في سنوات حياته الأولى[3].
ويعرفها **سيكور وباكمان Secord et Bacman** بأنها عملية تفاعل يتم بواسطتها تعديل سلوك الفرد بحيث يتماشى مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها[4].
وتعرف بأنها عملية تشكيل السلوك الإجتماعي وتهيأ الطفل ليكون فردا صالحا في المجتمع يعرف واجباته وحقوقه[5].
وتعرف بأنها : عملية من العمليات الإجتماعية يتحول بموجبها الإنسان من كائن بيولوجي (فرد) في لحظة ولادته إلى كائن إجتماعي (شخص) يعيش في المجتمع وله سماته وأفكاره وأنماط سلوكه وأعرافه وفعالياته وحقوقه وواجباته[6].
وتعرف بأنها عملية تطبيع وتشكيل الوليد البشري والإنتقال به من فرد بيولوجي إلى مواطن له شخصيته يستطيع أن يستمتع بحياته في توافق مع المجتمع وأن ينتج ويسهم في رفاهية وتنمية مجتمعه[7].
يلاحظ أن هذه التعاريف الأخيرة تركز على عملية التفاعل بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه بحيث يتم تشكله الإجتماعي من خلال المنبهات الخارجية وردود الأفعال وهذا المفهوم هو مقتبس من خصائص نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن الفرد ينموا اجتماعيا بناء على استجاباته إزاء محيطه الاجتماعي كما تشير هذه التعاريف إلى عملية تحول الفرد من الحالة الاجتماعية إلى الصفة الاجتماعية وبالتالي فالتنشئة الاجتماعية عملية تحول الكائن من حالة الحيوان إلى حالة الفرد الإنسان و هاته العملية تتم عن طريق التفاعل الاجتماعي بين المصدر والمتلقي بواسطة التأثير والتأثر وبدون التفاعل لا يتم التشكيل الاجتماعي.
وحسب **كوسد و لالان D. Caussad – Lalane** فهو يخصص للأشكال الأساسية من التعلم التي تجعل من أنواع التعلم الأخرى ممكنة وتسمح بالتكيف مع الوضعيات الجديدة من اكتساب للعادات (اللغة، استخدام القواعد...) والقيم الأساسية التي تنتظم على أساسها الممارسات وأنواع التفكير والتي تشكل التصور العام للعالم وتنظمه وتتم التنشئة من خلال نقل الموروث الإجتماعي من جيل لآخر وضمان الإستمرارية التي من دونها لا يمكن

---

(1) سرحان، منير المرسي، في إجتماعيات التربية، بيروت، دار النهضة العربية، 1981، ص 111.
(2) السيد، فؤاد البهي، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1980، ص 153.
(3) عبد النعم المليحي، حلمي المليحي، النمو النفسي، بيروت، دار النهضة العربية، 1971، ص 121.
(4) نايفة، قطامي، عالية الرفاعي، نمو الطفل ورعايته، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع، 1989، ص 233.
(5) خالد، أحمد الشنتوت، دور البيت في تربية الطفل المسلم، غرداية، المطبعة العربية، 1984، ص 25.
(6) محمد، علاء الدين جاسم، بعض ملامح التنشئة الإجتماعية للطفل في الخليج العربي، بغداد، كلية الآداب، 1979، ص5
(7) فرج، عثمان لبيب، الطفل ماقبل المدرسة أوضاعه و إحتياجاته، أبو ظبي، مكتب منظمة الأمم المتحدة للطفولة في الخليج العربي، 1979، ص 13.

للمجتمع أن يقوم بها مهما كانت قوة ووتيرة التغيير أو حركة التاريخ التي تصادفها[1].
ويعرفها **غي روشيه** فيرى أن التنشئة الإجتماعية هي منظومة الأوليات التي تمكن الفرد على مدى حياته من تعلم واستبطان القيم الإجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الإجتماعي[2].
أما **مادلين كويتزي** فالتنشئة الإجتماعية هي العملية التي تتيح للأفراد استبطان ثقافة مجتمعهم وتمثلها عبر سلسلة من الفعاليات التربوية التي تمارسها مؤسسات التنشئة الإجتماعية كالأسرة والمدرسة والوسط الإجتماعي[3].
ويقترح **دوبير C. Dubur** تعريفا شكوليا للتنشئة الإجتماعية باعتبارها عملية مستمرة للبناء الجماعي والسلوكات الإجتماعية تتضمن ثلاث أبعاد متكاملة :
- البعد التعريفي Cognitif يتمثل في بنية السلوكات التي تترجم على شكل قواعد.
- البعد الوجداني Affectif الذي يترجم على شكل قيم.
- البعد العبيري Expressif ويمثل دلالات السلوكات التي تظهر على شكل رموز[4].

ب- مفهوم الأسرة :

لغة : تعني أهل الرجل وعشيرته وهي الجماعة التي يربطها أمر مشترك، وجمعها أسر[5].
أما من الناحية الإصطلاحية فقد واجهت علماء الإجتماع صعوبات بالغة في معالجة هذا المفهوم، ذلك أنها تتميز بصفات بيولوجية وأخرى ثقافية، مما جعل كل فريق يحاول تعريفها من الجانب الذي يراه مهما ومن أهم هذه التعاريف نجد :
تعريف ماكيفر: إن الأسرة جماعة تعرف على أساس العلاقات الجنسية المستمرة على نحو يسمح بانجاب الأطفال ورعايتهم[6].
هذا التعريف يركز على الوظائف البيولوجية للأسرة متناسيا الجوانب الثقافية المكونة لها.
تعريف روبرت لوي : إن الأسرة هي الوحدة الإجتماعية القائمة على الزواج[7].
يركز هذا التعريف على الجانب الاجتماعي من خلال اعتباره للأسرة كظاهرة ثقافية متناسيا الجوانب الأخرى المكملة لتكوينها.
تعريف (بيرجس) و (كوك): الأسرة جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم أو التبني ويعيشون معيشة واحدة ويتفاعلون كل مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة، الأم والأب ، الأخ والأخت ويشكلون ثقافة مشتركة[8].
يركز هذا التعريف على أهمية الجانب التفاعلي شاملا الجانبين البيولوجي والثقافي لكنه يحتاج إلى تحديد الروابط الأسرية التي قد تحتاج إلى إعتراف إجتماعي ، فالتعريف أغفل الإختلافات الجوهرية التي تظهر حول طبيعة بناء الأسرة واهتماماتها[9].

---

(1) خواجة عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص 16- 17.
(2) Gruy, rocher, Action sociale introduction a la sociologie génerale, h.m.h, paris, 1968, p 13.
(3) Grawitz, Madeleine, Op-cite, P333.
(4) خواجة، عبد العزيز، مرجع سابق ص 18.
(5) الباشا، محمد الكافي، معجم عربي حديث، ط1، لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع و النشر، 1992، ص 93.
(6) محمد، عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص 177.
(7) منصور، عبد المجيد، سيد أحمد، دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، الرياض، دار النشر العربي للدراسات الأمنية و التدريب، 1987، ص 30.
(8) محمد، عاطف غيث، مرجع سابق، ص 177.
(9) نفس المرجع، ص 178.

تعريف كنكرلي ديفيس: يعرف الأسرة على أنها جماعة من الأفراد تربطها روابط دموية وعلاقات اجتماعية قوية[1].
يحتاج هذا التعريف إلى تحديد معنى الروابط الدموية التي تختلف حسب بناء الأسرة من مجتمع لآخر.
تعريف أجيرين: الأسرة رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال أو بدون أطفال أو من زوج بمفرده أو زوجة بمفردها مع أطفالها[2].
يركز هذا التعريف بدوره على الروابط الأسرية متناسيا الجوانب الأخرى.
تعريف موسوعة Universalis: الأسرة الزواجية (أب، أم، أطفال) هي الوحدة الإقامية (السكنية) والإقتصادية الأساسية والتي بفضلها تتم عملية التربية والإرث[3].
يركز هذا التعريف على دور الأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية فقط.
تعريف دوك : الأسرة جماعة تتميز بمكان إقامة وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية يقوم بها المجتمع[4].
يعتبر هذا التعريف الأكثر شمولا للأسرة من التعاريف السابقة الذكر.
ومن **التعاريف العربية** التي وردت في تعريف الأسرة نجد:
تعريف أحمد زكي بدوي: الأسرة هي الوحدة الإجتماعية الأولى التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني وتقوم على المقتضيات التي يرتضيها العقل الجمعي والقواعد التي تفرزها المجتمعات المختلفة ويعتبر نظام الأسرة نواة المجتمع لذلك كان أساسا لجميع النظم[5].
تعريف محمد لبيب النحيحي: الأسرة هي البيئة الإجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها وفي هذه البيئة الإجتماعية يتلقى الطفل أول إحساس بما يجب وبما لا يجب القيام به من الأعمال التي إذا قام بها تلقى المديح والأعمال الأخرى التي إذا قام بها تلقى الذم والاستهزاء[6].
تعريف محمود حسن: الأسرة هي الوحدة الأساسية للنمو والخبرة، النجاح والفشل، وهي كذلك الوحدة الأساسية للصحة والمرض[7].
تعريف علي وعبد الواحد وافي :الأسرة نظام إجتماعي يمليه عقل الجميع ويتحكم فيه كما أن نظامها يرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات المجتمع وتقاليده وتاريخه وعرفه الخلقي وما يسير عليه من نظم في الشؤون السياسية والإقتصاد والتربية والقضاء[8].
تعريف مصطفى الخشاب : تعتبر الأسرة نظاما إجتماعيا يؤثر على النظم الإجتماعية الأخرى وبتأثرها، فإذا كان النظام الأسري في المجتمع منحلا وفاسدا فإن الفساد ينعكس على

(1) دينكين، ميتشيل، معجم علم الإجتماع، تر: إحسان محمد حسن، بيروت، دار الطليعة، 1986، ص 97.
(2) وطفة، علي أسعد، علم الإجتماع التربوي، سوريا، منشورات جامعة دمشق، 1993، ص 73.
(3) Encyclopaedia universalis, corpus, vol 09, paris, ed papetries arjomari-prioux, 1990, p225
(4) دينكين، ميشيل، مرجع سابق، ص 73.
(5) بدوي، أحمد زكي، مرجع سابق، ص 152.
(6) النجيحي، محمد لبيب، الأسس الإجتماعية للتربية، ط 4، مصر، مكتبة الانجلو مصرية، 1971، ص 88.
(7) محمود، حسن، الأسرة و مشكلاتها، مصر، دار المعارف، 1967، ص 03.
(8) وافي، علي عبد الواحد، الأسرة و المجتمع، ط6، مصر، مكتبة النهضة، 1966، ص 04.

وضعه السياسي وإنتاجه الإقتصادي ومعاييره الأخلاقية وكذلك إذا كان النظام السياسي فاسدا فإن ذلك يؤثر في مستوى معيشة الأسرة وفي خلقها وفي تماسكها[1].
تعريف عدنان الدوري : الأسرة أرضية فسيحة تتصارع فوقها جميع المتغيرات الثقافية والإقتصادية والإجتماعية، إنها التربية التي تنمو بين ذراتها النبتة الطيبة أو النبتة الخبيثة على حد سواء[2].
تعريف سناء الخولي: الأسرة هي الجماعة الأولى التي يتكون منها البنيان الاجتماعي، وهي أكثر الظواهر انتشارا وتأثيرا بالأنظمة الإجتماعية الأخرى، كما كانت ولا تزال عاملا هاما ورئيسيا من عوامل التربية والتنشئة الإجتماعية للأبناء[3].
من خلال التعاريف المقدمة سابقا يبدو الإختلاف الواضح بين التعاريف الغربية للأسرة التي تحمل مدلولات ثقافية تعبر عن التساهل في تحديد معنى الزواج كرباط بين الرجل والمرأة على عكس التعاريف العربية التي تعبر بدقة على شروط وضوابط هاته العلاقة المقدسة وما ينجر عنها من مسؤوليات ثقيلة بداية بالتنشئة الإجتماعية بالمفهوم الشامل للكلمة وكذا الضبط الإجتماعي والتربية ونمط التفاعل القائم بين أعضائها وبين المجتمع الخارجي ونرجع الإختلاف بين الإهتمامات المختلفة لكلا المجتمعين الغربي والعربي إلى الإختلافات الجوهرية القافية والإجتماعية والدينية بين المجتمعين.
ومن هذه التعاريف الإسلامية للأسرة نجد : وحدة أساسية من وحدات المعمار الكوني وبناء أساسا من أبنية المجتمع الإسلامي يتظافر مع الأبنية الأخرى في تحقيق مقاصد الاستخلاف[4]، ويركز هذا التعريف على مكانة ودور ووظيفة الأسرة داخل المجتمع ضمن نظرة شاملة.
أما **التعاريف الجزائرية** فورد منها تعريف **مصطفى بوتفنوشات** : الأسرة الجزائرية هي وحدة اجتماعية حيث أن الأبناء والأحفاد لا يتركون الأسرة الأم فيشكلون أسر زواجية صغيرة تابعة للعائلة ويعيشون تحت سقف واحد[5].
يركز هذا التعريف على طابع الأسرة الجزائرية الممتد الذي لا ينفصل فيه الأبناء عن العائلة الأم رغم زواجهم لاعتبارات ثقافية، اجتماعية واقتصادية.
انطلاقا من التعاريف السابقة الماضية يمكننا أن نقدم **التعريف الإجرائي** التالي للأسرة المعنية بالبحث وهي تلك الأسرة النووية كانت أو الممتدة القائمة وفق القوانين والأعراف الجزائرية التي تمارس سلطة على أبنائها من خلال عمليتي التنشئة والضبط الإجتماعي والتي بفضلها يمكننا توجيه الأبناء وفق معاييرها وقيمها الإجتماعية والدينية على نحو مختلف نواحي الحياة الخاضعة طبقا لتأثير مختلف العوامل الإجتماعية الإقتصادية، التربوية والثقافية.

ج- مفهوم المدرسة:

اشتقت كلمة المدرسة **لغويا** من اللغة اليونانية التي تعني الفراغ[6].

---

(1) الخشاب، مصطفى، دراسات في علم الإجتماع العائلي، بيروت، دار النهضة العربية، 1981، ص 46.
(2) الدوري، عدنان، جنوح الأحداث، ط1، الكويت، منشورات ذات السلاسل، 1985، ص 262.
(3) سناء، الخولي، الأسرة و الحياة العائلية، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 1984، ص 90.
(4) هبة، رؤوف عزت، المرأة و العمل السياسي، ط1، و م إ المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995، ص 178.
(5) Boutefnouchet, Mustapha, la famille algerienne son évolution et ses caracteristques, alger, sned, 1982, p p 30-31.
(6) صالح، عبد العزيز، التربية الحديثة، ج03، ط6، مصر، دار المعارف، 1975، ص 193.

هذه المؤسسة ذات الأهمية البالغة في عملية التنشئة الإجتماعية من خلال احتفاظها بالتراث القديم للأجيال وصيانة حاضره ومؤمنة مستقبله ونظرا للأهمية الكبيرة في المجتمع فقد تباينت تعريفاتها وتحديداتها بحسب تباين الإتجاهات التي تناولتها، يعرفها **فرديناند بويسون** المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية **التواصل** بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية[1]، ويعرفها **فريديريك باتسن** بأنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الإجتماعي القائم[2] ويعرفها **تورستان** بأنها مؤسسة إجتماعية رسمية تقع تحت سيطرة الوصاية المباشرة للسلطة السياسية تعيد إنتاج الإيديولوجيا الغالبة ويتواجد هذا النوع من المدارس في العالم الثالث[3]، وجاء تعريف **دور كايم** للمدرسة على أنها : تعبيرا إمتيازيا للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيمة ثقافية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشدين وإدماجهم في بيئتهم ووسطهم[4]، أما تعريف **إليتش** فالمدرسة عبارة عن مكان يجتمع فيه أشخاص من سن معينة حول معلم والذين هم مجبرون على الحضور واتباع بعض البرامج[5] وينظر **هربرت سبنسر** للمدرسة على أنها منظمة اجتماعية ذات طابع خاص[6] ليست للتعليم فحسب بل تمارس ألوانا من التفاعل الإجتماعي كالتعاون والتفاعل والتنافس والصراع، ويرى **ديوي** أن المدرسة أنها مؤسسة اجتماعية أساسا لذلك يجب أن تشمل على الأهداف الإجتماعية والفردية معا والعمليات الإجتماعية داخل المدرسة ينبغي ألا تختلف جهودها عن العمليات خارجها فالمدرسة ليست إعدادا للحياة بل هي الحياة نفسها[7]، ويعرفها **النجيحي** بأنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع[8]،ويعرفها **مصطفى حداب** أنها إحدى القنوات الأساسية التي تسعى الدولة من خلالها الوصول إلى تحقيق التجانس الثقافي أو الوصول إلى تحديد نمط ثقافي اجتماعي جزائري سائد في المجتمع[9]، وعرفها **ب دمبرجي** على أنها : واحدة من المؤسسات الإجتماعية التي أوكل لها المجتمع رسميا وقانونيا مهمة التربية والتي يستمد منها المتمدرسون معالم هويتهم فهي تختلف عن الأسرة أو رفاق اللعب التي تتبنى التقليد في عملية التلقين عكس المدرسة التي تعيد إنتاج خطابها الإيديولوجي بطريقة واعية على الأقل في خطوطه العريضة كونها تحت الوصاية المباشرة للسلطة السياسية والتي لا تسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج إطارها[10]، ويرى **أرنولد كلوس Arnold Clausse** أنها نسق منظم يتشكل من جملة عقائد وقيم وتقاليد وأنماط تفكير وسلوك تظهر في بنية المدرسة وفي الإيديولوجية الخاصة بها.

---

(1) وطفة، علي اسعد، مرجع سابق، ص 95.

(2) نفس المرجع، ص95.

(3) Torsten ,husen, l’école en question, paris, ed, pierremardage, 1979, p 35.

(4) Durkheim ,emile, education et sociologie, paris, puf, 1966, p 42.

(5) Illich, ivan, une societe sans école, paris, ed du seuil, 1971, p 51.

(6) مصطفى، محمد الشعبيني، دراسات في علم الإجتماع، مصر، دار النهضة العربية، 1974، ص 15.

(7) فرانسيس، عبد الأنور، التربية و المناهج، القاهرة، دار النهضة المصرية، دت، ص 71.

(8) النجيحي، محمد لبيب، مرجع سابق، ص 70.

(9) Haddab, Mustapha, education et changement socio-culturel:les moniteurs de lenseignement elementaires en algerie, alger, o p u, 1979, p08.

(10) ب، د مبرجي، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي، الجزائر، د.م.م، د ت، ص 36.

ويرى **شيبمان Shipman** أن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار يشغلها التلاميذ ويتم من خلالها اكتساب المعايير التي تحدد أدوارهم في الحياة مستقبلا(1).
من خلال هذه التعاريف يتبين أن المدرسة عبارة عن هيئة أو مؤسسة اجتماعية ذات نظام اجتماعي متكامل وهذا النظام يتكون من عناصر محددة ومتفاعلة وتمارس أدوارا ووظائف اجتماعية في إطار الحياة الاجتماعية وهي مؤسسة مكلفة تكليفا رسميا من المجتمع للقيام بمهام التنشئة والتربية وذلك لإعداد أجيال قادرة على تحمل المسؤولية مستقبلا.
وبناء على التعاريف السابقة يمكننا تقديم **تعريف إجرائي** حول المدرسة المعنية بالبحث : فالمدرسة المعنية هنا بالدراسة هي المدرسة الأساسية، الطور الثالث والذي يضم حسب الإصلاح التربوي الجديد مدة أربع سنوات بدل ثلاثة وهي : السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة متوسط والتي يميزها مرور التلاميذ بمرحلة المراهقة وإشراف أستاذ معين على مادة معينة بدل أستاذ لجميع التخصصات كما هو الحال في الطور الإبتدائي.

د- مفهوم الريف:

من الأوائل الذين اهتموا بالدراسة والكتابة حول المجتمع الريفي العلامة العربي **ابن خلدون** من خلال تركيزه على خصائص الريف وما يسود فيه من علاقات ونوعية النظم الاجتماعية المختلفة التي تكون في النهاية الحياة الكلية للمجتمع الريفي المحلي الذي تسيطر عليه طرق حياتية تختلف إلى حد كبير عن غيرها من قطاعات المجتمع الأخرى، كما نجد **ابن خلدون** انطلق في موضوع الريف من العوامل الإقتصادية حيث يحاول أن يهتم بها ومن خلالها جميع التفاعلات الإجتماعية وشروط أو نوعية الروابط الأخرى التي تربط بين السكان وهيمنة نوع معين من الروابط، يبقى بالنسبة إليه العامل الإقتصادي ذو مكانة أساسية في فهم المستوى الريفي(2)، فالريف ينطوي على مهنة إنتاجية سواء كان ذلك حقلا، سهولا، أو سهوبا وبالتالي فالنشاط الغالب عليه هو النشاط الإقتصادي الفلاحي الذي يسيطر على الأرض وانتاجها ويرى **مور Moor** أن التجريد هو الوسيلة التي تمكن من الوصف وإجراء المقارنة في ضوء ما يحدث من تغيرات اجتماعية وبما تستطيع من تحديد ما هو متغير كل ذلك في وسط حياة حضرية متغيرة ومن ثم يمكن معرفة ما إذا كانت الحياة في الريف تنحو باتجاه التحضر أو دون ذلك وفي هذا السياق نجد **تونيز Toennies** قد أشار هو الآخر إلى مدى فائدة ترجمة التغيير البنيوي في المجتمع المحلي من خلال ارتباطاته بالنمو الحضري والمتمثل في المجتمع الكبير.
وهكذا نخلص إلى بعض التحديدات لتعريفات الريف على أنه يشير إلى ما يلي:
صفة تطلق على كل ما يتصل بالريف وهو ضد الحضر، وإذا أطلقت على شخص فمعناها أنه ساكن الريف، أي ممن يقومون بأعمال تتصل بالزراعة.
ويمكن أن نطلق تجاوزا كلمة ريفي على بعض الناس الذين لا يشتغلون بالفلاحة وأن كانوا يعيشون في الريف،ويستخدم الجغرافيون هذه الكلمة بمعنى خاص و يقصدون بها البيئة التي يعيش فيها الفلاحون ويمارسون فيها نشاطهم، وفي اصطلاحات علم الإجتماع عن استعمال كلمة المجتمع الريفي بعد أن ظهر فرع خاص

(1) خواجة ،عبد العزيز، ص ص 172 -173.
(2) Giovanni, hoyois, sociology rural, edition universitaire, 1968, pp 66 - 68.

من علم الاجتماع يهتم بدراسة ظواهر الحياة الريفية وأصبحت هذه الكلمة على مجموعات السكان الذين يعيشون على الزراعة ويتميزون بكيان خاص ولهم مصالح خاصة كما أنهم يتمسكون بقيم معينة تختلف عن قيم سكان المدن[1]، وكما نورد تعريف **ريموند فيرث R. Firth** الذي يرى بأن اصطلاح المجتمع الريفي ينطبق على مجتمع يتكون من عدد من المنتجين لغرض الإستهلاك الخاص[2]، ويعرف الدكتور **عبد المجيد عبد الرحيم** الذي يعرف المجتمع الريفي على أنه، ذلك المجتمع الجزئي الذي تقوم فيه الحياة على استغلال الأرض أو الطبقة بشكل مباشر ويقوم على القرابة[3]، وهذا المفهوم يقوم على وصف الإنسان الذي يعيش على أرض معينة ويعمل على فلاحتها كما تسود العلاقات بين سكان تلك المنطقة بأنها تقوم على القرابة وهذا التعريف ينطبق إلى حد بعيد على مجتمعات العالم الثالث وليس كلها هي التحولات التي عرفتها المجتمعات في مرحلة ما بعد الإستقلال أحدثت تغيرات بنيوية ووظيفية عميقة على مستوى الريف والقرية، وحتى مفهوم القرابة خضع هو الآخر إلى التغيير من حيث الدرجة، ويمكن أن نستخلص حسب مقتضيات البحث الخصائص التي تغلب على الريف والمتمثلة فيما يلي:

- من أهم ما يميز الريف من حيث موقعه الجغرافي أنه يبعد عن قلب المدينة ويشمل المجموعات السكانية التي تعيش على أطراف المدن.
- للمساكن الريفية طابع خاص، فمعظمها مبنية بالمواد المحلية وتقل فيها الشوارع المنتظمة.
- تتميز المجتمعات الريفية عامة بقلة السكان.
- يلاحظ على مستوى الخدمات في الريف أنه منخفض مقارنة بالخدمات الموجودة في المدينة.
- من أهم وأوضح الخصائص الإجتماعية لأهل الريف تدني المستويات الثقافية لانتشار الأمية وانعدام وسائل التثقيف كما أن قوة الروابط الأسرية والقبلية في الريف أدت إلى إذابة الفوارق الإجتماعية بين الطبقات مثلما جعلت التفاوت بين أفراد المجتمع الريفي أحد المظاهر الواضحة للحياة الإجتماعية كتميزه بالتدين ومراعاته للضوابط السلوكية[4].

التعريف الإجرائي : هو مجموعة من الأرياف الممثلة للمقاطعات المختلفة الشرقية والغربية و الشمالية و الجنوبية لمدينة برج بوعريريج.

و- مفهوم الثقافات الفرعية:

ظهر مفهوم الثقافات الفرعية لأول مرة في مجال العلوم الإجتماعية خلال البحث الذي أجراه **فريديريك تراشر Frederic Trasher** حول عصابات مدينة شيكاغو الأمريكية عام 1927 حيث يرى **اراشر** أن هذه الجماعات لها تقاليدها وقيمها من خلال تأثير البيئة التي ينشأ فيها أفراد أو أعضاء تلك العصابات والتي جعلتهم أفرادا منعزلين بل ومنفصلين عن الوسط الاجتماعي السوي، ثم اتجه علماء الإجتماع بعد ذلك نحو دراسة وتطوير فكرة الثقافة الفرعية حيث ظهرت في عام 1959 لدى كل من **سزرلاند** و **هولينجسهيد**

---

(1) نخبة من الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، 1975.

(2) محمد، عاطف غيث، التغير الاجتماعي في المجتمع القروي، الإسكندرية، الدار القومية للطباعة و النشر، 1965، ص12.

(3) عبد المجيد، عبد الرحيم، علم الاجتماع الريفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1975، ص36.

(4) محمد ،عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع القروي، الإسكندرية، دار المعارف، 1967، ص7.

Sutherland et **Holingshead** وذلك من خلال مناقشتهما لفكرة أنساق السلوك Behaviour Systems التي اهتم بتوضيحها **سذرلاند**، وفكرة الأنماط العامة للسلوك بين الجماعات الإجتماعية الخاصة والتي اهتم بتحليلها **هولينحسهيد**[1].

وقد أصبح استعمال كلمة الثقافة الفرعية SubCulture متداولا منذ منتصف القرن 20 ليسقط بين علماء الإجتماع وفسر المحللين النفسانيين أصبحوا يتكلمون عن نموذج الثقافة الفرعية للجانح وطريقة تعامله بوفاق اتجاه أقرانه بما يعنيه هذا المصطلح من معنى ونجد **كلوكهون Kluckhohn** عام 1964 قد اقتبس تعريف جوردون Gordon عام 1947 والذي قال فيه : أن التقسيم الفرعي للثقافة القومية المركبة من امتزاج الأوضاع الفعالة مثل المكانة الطبقية والخلقية والعرقية ومحل الإقامة الإقليمي والريفي والحضري و الانتماء الديني إنما يدخل في سياقة الوحدة الوظيفية التي لها تأثيرا واضح على مشاركة الفرد[2].

وقد حدد **هوجو ريدنج Hugo F. Reading** اصطلاح الثقافة الفرعية كما ورد في قاموس العلوم الإجتماعية من خلال المعاني التالية :

أ- أن الثقافة الفرعية هي الثقافة الخاصة بالطبقة أو الجماعة الإجتماعية والتي تتميز بأنها ثقافة مستقلة ومتغايرة عن الثقافة الكلية ولكنها لا تتعارض معها.

ب- أن الثقافة الفرعية التي تميز الجماعة بصفة التكامل والكلية إذا نظرنا إليها من داخل الجماعة نفسها.

ج- أن الثقافة الفرعية هي الخصائص الثقافية أو السلوكية الشائعة في مجتمع فرعي معين.

د- أن الثقافة الفرعية هي الثقافة التي يتميز بها نمط معين من المجتمعات الفرعية.

هـ- أن الثقافة الفرعية هي تلك السمات الثقافية التي تميز جماعة فرعية معينة ويطلق عليها الجماعة الثقافية[3].

ويرى كل من **فاي Fine وكلينمان Klenman** بجامعة ميسوتا الأمركية أنه يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار بعض القضايا الهامة مثل :

أ- ضرورة مراعاة عدم الخلط بين الثقافة الفرعية والمجتمع الفرعي.

ب-الأخذ بعين الاعتبار النقص الواضح في حجم المعلومات التي تشير إلى تحديد معنى موحد ومتطابق للثقافات الفرعية.

ج- الانتباه إلى ضرورة التمييز بين فكرة الأعضاء أو مجرد الإنتساب الإجتماعي التي تحيط بهذا الإصطلاح.

د- التأكيد على أن فكرة الثقافات الفرعية المحددة لا يمكن توضيحها من خلال مصطلحات القيم والمعايير وقواعد السلوك المحورية لمن يشاركون فيها أو ينتمون إليها[4].

وتشترك كل الثقافات الفرعية في الثقافة الكبرى السائدة ولكنها تملك أجزاء خاصة من العناصر الثقافية: الرموز، اللغات، القيم، المعايير والتقنيات، وفي المجتمعات غير المتجانسة

---

(1) محمد، عباس إبراهيم، الثقافات الفرعية دراسة أنثربولوجية للجماعات النوبية بمدينة الإسكندرية، دار المعارف الجامعية، 1985، ص 125.

(2) T.c.n. gibbess and ahrefelat, cultural factor delinquency, tavistok pub London, 1966, p52.

(3) محمد، عباس إبراهيم، مرجع سابق، ص ص 128 – 129.

(4) نفس المرجع، ص ص 131-132.

قد يكون الفرد عضوا في عدة ثقافات فرعية في وقت واحد أو في أوقات مختلفة خلال حياته، ومع أن الثقافات الفرعية توجد داخل إطار الثقافة الأكبر فإن معاييرها الخاصة وقيمها وأسلوبها في الحياة، كما أن أفرادها يعكسون اختلافات عنصرية وسلالية مثلها يظهر بين السود والبيض أو بين الصينيين والأمريكيين وتظهر أشكال أخرى للثقافات الفرعية بين المهن العسكرية والطبية وعمال المصانع كما أن هناك ثقافات فرعية تعتمد على الناحية الجغرافية كما هو في جنوب إنجلترا وأخرى تعتمد على الثروة أو السن وهناك ثقافات فرعية للمدمنين والشواذ جنسيا، والجماعات العرقية أو السلالية أو ذات المستويات الإقتصادية المتمايزة أو المتنوعة[1]، وإذا كان **ألفريد كروبر وتالكوت بارسونز** في عام 1958قد أشار إلى ضرورة توضيح التمايزات أوالفروق بين الثقافة والبناء الإجتماعي للجماعة فإن **مايكل كلارك Michael Clarck** في عام 1974 ويؤكد أيضاعلى أهمية التمييز بين الثقافة الفرعية والبناء الفرعي وذلك في ضوء المعاني الإجتماعية المتمايزة التي ترتبط بكل منهما حيث أن الثقافة الفرعية ترتبط بنسق الأفكار Ideas أو المعاني بينما يرتبط البناء الإجتماعي الفرعي بالأحداث الإجتماعية أو السلوك Behaviour[2]، وقد ظهر اتجاه آخر يجمع بين الإتجاهين السابقين على أيدي هوارد بيكر الذي يشير إلى ضرورة الربط بين نسق الأفكار الذي يتضمن القيم والمعايير وبين الممارسات التي تشمل سلوك الأشخاص والجماعات داخل الحدث الإجتماعي وذلك من خلال مناقشة لفكرة الثقافة في ضوء التفاعلية الرمزية كاتجاه للتحليل والتعبير.

ه- مفهوم التواصل:

التواصل في اللغة، وحسبما جاء في **المعجم العربي الحديث** هو الاجتماع والاتفاق ، أما في **المنجد** فيأتي التواصل كمقابل للهجران ، ولعل هذه المعاني اللغوية أبلغ وأنصع للتعبير عن الهدف من التواصل كحدث في المجتمع الإنساني ، والتواصل في مضمونه العام ، وحسب وجهة نظر شخصية، هو ذلك الفعل الإجرائي الذي يتجسد من خلاله تبادل الرؤى والمعلومات وتنشيط العلاقات بين مختلف الأطراف المنتمية إلى نفس النسق الاجتماعي أملا في تحقيق التوافق والتراضي، وهو بالنسبة لمؤسسة تعليمية إجراء عملي لتفعيل تلك العلاقات الثنائية أو المتعددة الأطراف التي ينبثق منها الفعل التشاركي الممارس من أجل تدبير الحياة التربوية والمهنية داخل القطاع التربوي التكويني أو بين المؤسسة التربوية وبين جميع الأطراف المعنية بالتربية والتكوين من أجل تحقيق الحد الأقصى من الكفايات التي خطط لها من طرف السلطة الإدارية المكلفة بتدبير هذا القطاع، و من جهة أخرى فالتواصل Communication في أصله الإشتقاقي يعني تعميم رمز أو علامة أو شيء ما وجعله عاما ومشتركا بين مجموعة من الأفراد وبالتالي فالتواصل في مبدئه يفيد الإنتقال من الفردي إلى الجماعي وبذلك يغدو شرطا مؤسسا لكل حياة اجتماعية، إن التواصل يتمثل بصفة عامة في تبادل البلاغات المحملة بالدلالة ومن هنا فإنه يمكن أن ياخذ مظاهر متعددة منها تبادل الكلمات أو الخدمات أو الممتلكات[3].

---

(1) j.ross eshleman et Barbara , g. Cashion sociology ,tavistok,pub London,1966,p p 97- 98.

(2) محمد ،عباس ابراهيم، مرجع سابق، ص 124.

(3) أفاية، محمد نور الدين، المتخيل و التواصل مفارقات العرب و الغرب، بيروت، دار المنتخب العربي للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، 1993، ص ص 163 - 164.

إن التواصل إذن بوصفه تبادلا بين رموز وعلامات يدخل ضمن عملية التنشئة الإجتماعية ويلعب بذلك دورا أساسيا في تكوين الفرد وتشكيل إدراكه ووعيه بذاته وبالعالم المحيط به فالفرد من خلال التواصل يكتسب وعيه بذاته في سياق استنباطه لعلامات وتجارب الآخرين والإستفادة من سلوكات ودروس الأفراد الذين يحتك بهم ويتفاعل معهم[1].

والتواصل هو تفاعل تتشابك فيه كثير من المستويات والعلامات سواء تعلق الأمر بالإعتبارات النفسية، الواعية أو اللاواعية، أو بالمستويات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية أو بالجوانب الثقافية فيه، فالتواصل يخضع هو بدوره للمصالح المحركة لسلوك الإنسان والجماعات، أي أن التواصل يتأثر كذلك بالخلفيات الايديولوجية والمسبقات المتعددة التي تعبر مفاصل المجتمع وتتحرك داخل الرأسمال الرمزي السائد في جماعة تواصله محددة[2].

6- المقاربة النظرية للدراسة:

إن المنطلق النظري يعد من أهم الخطوات التي يقوم عليها أي بحث علمي و الذي من خلاله تتحدد جوانب الدراسة و الاتجاه الفكري و النظري لها و منه سوف نعتمد في دراستنا كاقتراب نظري على البنائية الوظيفية كمنطلق أولي رئيسي بالإضافة إلى أننا سوف نعتمد على إطارين نظريين (التفاعلي الرمزي و الثقافي) كمقاربتين أساسيتين مكملتين لطبيعة الموضوع المطروح للدراسة.

I- نظرية البنائية الوظيفية:

نحاول أن نواجه الخطوط العريضة يتبناها أصحاب هذا المنظور عند دراستهم لهذا الموضوع:

من خلال معالجتهم لعنصر التنشئة الإجتماعية الضبط الإجتماعي والثقافة المدرسية.

أ- التنشئة الاجتماعية: يسعى أصحاب هذا المنظور لتحليل عملية التنشئة لتلاميذ المدارس في مراحلها المختلفة وكيفية اكتساب التلاميذ أدوارهم ومكانتهم الجديدة خلال كل مرحلة وخاصة في المرحلة التعليمية الأساسية باعتبارها من أصعب المراحل لاكتساب التلاميذ سلوكيات وأدوار جديدة وخاصة وأن مرحلة التعليم الأساسي تسهم في اكتساب التلاميذ لطرق ومداخل متعددة حتى يستطيعون التكيف مع بيئتهم التعليمية أو المدرسية وفي حياتهم اليومية ويركز هذا المنظور على الدور المتبادل بين المدرسة والمنزل والدور المتوقع أن يقوم به كل من المدرسين والوالدين وأولياء الأمور اتجاه الآخر من أجل تحقيق أعلى معدلات من التنشئة الإجتماعية التربوية للتلاميذ وخاصة وأن عملية التعليم واكتساب أدوار وسلوكيات جديدة لا يقتصر اكتسابها داخل المدراس ولكن أيضا في نظام الحياة العادية للتلاميذ[3].

ب- الضبط الاجتماعي: تفسر عملية الضبط الإجتماعي عن طريق تحليل العلاقة المتقاربة بين المدرسة والمنزل خاصة دراسة المدرسة كتنظيم اجتماعي يحتوي على عدد كبير من المتخصصين يجب أن يؤهل جيدا لإعداد تأهيل التلاميذ الصغار الذين يلعبون أدوارا مختلفة داخل محيط حياتهم الأسرية أو داخل مجتمعاتهم المحلية وهذا ما يظهر بوضوح من تباين

---

(1) أفاية، محمد نور الدين، مرجع سابق، ص 164.

(2) نفس المرجع، ص 173.

(3) عبد الله، محمد عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2001، ص ص 51-52-53.

سلوكيات التلاميذ وانضباطهم في حياتهم العادية خارج المدرسة أو داخلها ونتيجة لعلاقة الوالدين واهتمامهم بعملية التنشئة العامة لأبنائهم وكيفية عقابهم أو مكافآتهم في حالات حدوث السلوكيات غير السليمة أو عن طريق ردود أفعالهم في حالات الرسوب الدراسي للتلاميذ وعدم تحقيقهم أو أدائهم للواجبات المدرسية وهكذا فإن عملية الضبط الإجتماعي للتلاميذ تمارس سواء داخل المدرسة أو خارجها عن طريق الوالدين أو الأسرة[1]، وتحقيق الأهداف العامة للتنشئة الإجتماعية ومن ثم يجب أن يخضع كل من أدوار وسلوكيات التلاميذ لنوع من الضبط المستمر عن طريق طرح ميكانيزمات أو وسائل معينة لتجعل من هذه الأدوار والسلوكيات بعيدا عن تهديد النظام الإجتماعي Social Order سواء كانت تلك الوسائل رسمية أو غير رسمية.

ج- ثقافة المدرسة: في إطار تحليل الثقافة بمفهومها العام وعلاقتها بالمجتمع يسعى أصحاب منظور البنائية الوظيفية لدراسة المدرسة أو ما يسمونه بثقافة المدرسة Culture of the school والمقصود بذلك المفهوم بأن المدارس كتنظيمات تربوية من التنظيمات الإجتماعية التي لها مناخ خاص أو بيئة معينة ومتميزة بخصائص أو سمات أو مظاهر تجعلها مختلفة عن غيرها من التنظيمات والمؤسسات التعليمية الأخرى ويرجع هذا التمييز بالدرجة الأولى إلى نمط الثقافة الذي يوجد داخل المدرسة ذاتها فطبيعة الأماكن الفيزيقية والمباني والأجهزة ربما تتشابه داخل المدارس كمؤسسات اجتماعية ولكن تختلف المدارس عن بعضها البعض نتيجة للعلاقة التي تربطها بطبيعة البيئة الفيزيقية للمدرسة ونمط العلاقات الرسمية وغير الرسمية السائدة بين أفرادها ودرجة التفاعل التي تؤثر بالطبع في نوعية وكفاءة تحقيق الاهداف العامة للتدريس.

فالثقافة كتصميم محدد لحياة الأفراد ترتبط بالعديد من الرموز الثقافية Cultural symbolics وعندما تحدث الإستجابات الصحيحة من قبل التلاميذ عن طريق العملية التعليمية والتدريسية يكون قد تم بالفعل تحقيق أهداف هذا التصميم الثقافي ولكن هذا لا يفسر فقط عن طريق ارتداء التلاميذ للزي الرسمي، وحفظ الأغاني الخاصة بمدارسهم أو احترام القواعد العامة بالمدرسة ولكن عن طريق اكتساب قيم ثقافية ومواقف اجتماعية وعادات وتقاليد واخلاقيات وسلوكيات محددة عن طريق طبيعة التفاعل الثقافي والإجتماعي داخل البيئة المدرسية علاوة على ذلك فإن فشل التلاميذ في تحقيق هذا التوافق للثقافة المدرسية يجعلهم عرضة للجزاء السلبي الذي يلعب دورا أساسيا في عمليات تقويم السلوك الفردي ومحاولة اكتساب السلوك الثقافي السليم[2]، ومن ثم فإن الهدف الأساسي للمدرسين ربما يركز على زيادة المعرفة Knowledge للتلاميذ وهي تسعى إلى محاولة نشر الأفكار وتحديدها سواء أكانت سليمة أم خاطئة وتحديد الهدف نحو الأخلاق الحميدة وروح التضامن الإجتماعي فالثقافة تؤثر في عمليات تحقيق السعادة أو الشعور بالألم داخل المدرسة ولا سيما أن التلاميذ عندما يلتحقون بمدارسهم يكون لديهم أفكار مميزة عن الجمال أو الذوق العام أو الموسيقى أو الأزياء ولكن هذه الأفكار تتغير داخل المدرسة ودورها في اتساع إدراك هؤلاء التلاميذ عن هذه الأفكار ومدى تباينها حسب نوعية الأفكار، الأديان والطبقات الإجتماعية وم ثم تهدف الثقافة المدرسية إلى إعادة تشكيل وإعادة المفاهيم المرتبطة بهذه الأفكار.

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ص 54 - 55.
(2) نفس المرجع، ص ص 56 -57.

و هكذا فإن الثقافة المدرسية التي تحددها القيم والمعايير والأعراف التقليدية وغيرها من وسائل هذه الثقافة تلعب دورا هاما في التأثير على مدركات التلاميذ للعالم الخارجي أي المجتمع الذي يعيشون فيه، من خلال عرضنا الموجز لأهم محاور هاته النظرية يبدو أنها تنطبق أيما انطباق على موضوع دراستنا فهي تتطرق إلى عدة جوانب منه انطلاقا من عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية للأفراد في وسط تمدرسهم (المدرسة) وبيئتهم المحلية (وسط معيشتهم بما فيه الأسرة) وتأثير مختلف العوامل سواء الطبقية الثقافية وكذا الاجتماعية المحيطة بهم والتي تشكل ثقافات فرعية خاصة بهم ومدى اصطدامها أو تجانسها مع الثقافة المدرسية والذي يؤثر بشكل كبير في تناسق واستمرار العملية التنشؤوية لهم.

نظرية التفاعلية الرمزية: تعد قضية العلاقة بين التلميذ و الأسرة والمدرسة من القضايا التي ركز عليها منظور التفاعل الذي اهتم بدراسة العمليات و العلاقات الداخلية من المدرسة وركز بصورة جوهرية على دراسة المدرسة من الداخل insid كما لعبت تصورات رواد التفاعلية الرمزية أدوارا متعددة في توجيه الاهتمام نحو تمثيل البيئة المدرسية school environement وانساق التفاعل و أنماط العلاقات والتفاعل بين المدرسة والأسرة والتلميذ ضمن عملية التنشئة الاجتماعية لهم ومدى تأثيرها على تكوين الثقافة المدرسية cultural school والشخصية الفردية لدى التلاميذ وكيفية اكتسابهم سلوكيات وأخلاقيات واتجاهات وقيم مدرستهم ومعاملتهم للآخرين من زملائهم أو أقرانهم في المجتمع المحلي وهذا بالفعل ما كشفت عنه تحليلات **فورد ford وناش nach وباركر barker جاكبسون Jacobson** وغيرهم وينطلق أنصار منظور التفاعل من أفكار الكثير من رواد علم النفس الاجتماعي وخاصة من اهتم بدراسة الجماعة الصغيرة social group مثل **جورج ميد g.mead** وتصوراته حول التفاعلية الرمزية symbolic interactionisme لكنها تطورت بعد ذلك بواسطة عدد من أنصار منظور التفاعل الذين حاولوا أن يوظفوا عددا من مفاهيم التفاعل مع تحليلاتهم العمليات الداخلية في المدارس ومن أمثال هؤلاء **هولانز hollins** و **شيبمان shipman** و **جوليان فورد** وانطلاقا من أفكار التفاعلية الرمزية[1] يركز أنصار هذا المنظور على دراسة المدرسة باعتبارها تنظيم اجتماعي أو بينة رمزية symbolic environement لعدد من الأفراد أو الأعضاء أو الجماعات التي تشكل بناءاتها الرسمية كما تعتبر القواعد والعلاقات الاجتماعية جزءا كبيرا من عناصر تكوين هذه البيئة وتشكل أنماط السلوك والدور ورد الفعل وتوقعات الفاعلين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية وخبراتهم وانتماءاتهم الطبقية والمهنية وغيرها من المتغيرات الأخرى التي تسهم في فهم العمليات والأنشطة المختلفة داخل البناءات المدرسية فالمدرسة كتنظيم يكرس أنشطة من اجل التنشئة الاجتماعية والتربوية والأخلاقية تمتلئ بالعديد من الوظائف أو المهام الرسمية official message التي تسهم في إعداد التلاميذ وتأهيلهم ليسلكوا أدوارا مناسبة أو ما ينبغي أن يكون عليه هذا السلوك داخل المدرسة أو خارجها.

عموما يركز منظور التفاعل على دراسة البناء الداخلي للمدارس وما يحدث داخل الفصول الدراسية والحياة اليومية للتلاميذ كما يعكس نسق المدرسة وطبيعة التفاعل
و العلاقات الاجتماعية سواء من التلاميذ أو المدرسين عن كثير من مظاهر وأنماط هذا التفاعل الذي ينعكس على تحقيق الأهداف والكفاءة و الفاعلية من عملية التنشئة الاجتماعية.

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 59.

من خلال عرضنا لأهم محاور هاته النظرية يبدو أنها تنطبق على عناصر دراستنا.
منظور الثقافة:
يركز هذا المنظور في رؤيته للعلاقة المتبادلة بين المدرسة و البيئة الثقافية الإجتماعية الخارجية حتى يمكن التعرف على طبيعة هذه العلاقات ولقد ركزت هذه التحليلات على دراسة المدرسة باعتبارها نسق ثقافي اجتماعي يرتبط بباقيه الأنساق و النظم و المؤسسات الإجتماعية و الثقافية الأخرى، ومن ثمة يجب دراسة المدرسة في ضوء علاقاتها المتبادلة مع البيئة الثقافية و الاجتماعية الخارجية حتى يمكن التعرف على طبيعة هذه العلاقات ومدى تأثير هذه البيئة الخارجية من تغير وتحديث للمظاهر الثقافية و الاجتماعية الداخلية التي تعكس واقعية البيئة الثقافية educational enviomonent التي تتعدد مظاهرها و نتائجها على كل من الحياة الأكاديمية اليومية سواء للتلاميذ، ويرى هذا المنظور أن للمدرسة أدوارا وظيفية متعددة توضح طبيعة مهامها الرئيسية في المجتمع الحديث ولاسيما دورها في نقل الثقافة من جيل إلى أخر ومن ثمة يجب فهم ودراسة المدرسة كتنظيم هام يؤدي إلى نقل العادات و التقاليد و الشعائر و الطقوس و المراسيم و الاحتفالات المتواجدة في المجتمع المحلي وبين التلاميذ اللذين يتعاملون مع هذا التنظيم (المدرسة) باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع العام ومن ناحية أخرى أن هذه الثقافة المدرسية تكون في حالات من الصراع داخل المدرسة ولاسيما أن ذلك الصراع يتحدد من خلال مظهرين أساسيين(1):
أولا: من خلال الوظيفة الأساسية للمدرسة كمركز للانتشار الثقافي
ثانيا: الذي يظهر بين التلاميذ والمدرسين خاصة وأن كل منهم يمثل ثقافة جيل أو طبقة أو مهنة ينتمي كل منهما إليها.
كما يهتم هذا المنظور بدراسة الثقافة الخاصة وانعكاساتها على التلاميذ تلك الثقافة التي تنشئ وتتطور مع عالم الطفولة word of childhood التي يهتم بدراستها الكثير من المختصين في مجالات الانثربولوجيا الثقافية cultural antropoogy والنفس الاجتماعي social psychology وغيرها من التخصصات التي تسعى إلي محاولة فهم ظهور أنماط القيادة leadership والعصابات gongs وغيرها من أنماط السلوكية الأخرى التي تفسر كثير من الخصائص والسمات الثقافية الفرعية التي ينتمي إليها التلاميذ بحكم اختلاف مناطق سكانهم ونمط و أسلوب حياتهم المعاشية ومن ناحية أخرى يهتم هذا المنظور بدراسة ثقافة المدرسة التي تعكس الكثير من مظاهرها المختلفة لاسيما الأنشطة المدرسة shool activities تلك الأنشطة التي تتنوع مجالاتها سواء أكانت رياضية أم ثقافية أو علمية أم تربوية أم بيئية أم مجالات أخرى متعددة أنما تعكس طبيعة التنشئة التربوية داخل المدارس كما تحدد العلاقة بين الأنشطة الدراسية والقدرة على الإبداع والابتكار والتجديد والتحديث و أيضا تحقيق مستويات أعلى من التحصيل فلقد ظهرت العديد من الدراسات على الأنشطة والثقافات المدرسية ذات الطابع التنافسي بأنها تساعد التلاميذ على تحقيق مستويات أعلى من التحصيل والذكاء العلمي والثقافي، كما تحقق الإشباع الفردي الذاتي للتلاميذ داخل المدارس، كما يجعل المدرسة نقطة جذب للتلاميذ واعتبارها تنظيم تعبيري أكثر منها أدائي كما تحددها نظريات التربية،كما يهتم المنظور الثقافي بدراسة الوسط الثقافي الاجتماعي culture context social لكن من التلاميذ والمدرسين باعتباره احد العوامل المؤثرة في

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 59.

تشكيل الثقافة المدرسية كما يحددها علماء الاجتماع التربية المحدثين في السنوات الأخيرة خاصة وأن طبيعة الوضع الطبقي للأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي والمهني يلعب دورا أساسيا في تكوين الأساس الأول لعملية التنشئة الاجتماعية والتربوية التي تسهم المدرسة بعد ذلك في تكوينها وتشكيلها أو بلورتها بصورة أكثر خلال مراحل عملية التحول للأطفال ليصبحوا في وضع مفهوم أو مصطلح التلميذ، ويركز هذا المنظور علي إبراز الدور لاجتماعي والثقافي لأسر التلاميذ ونوعية ما يعرف عموما بالمناخ الاجتماعي social climate كعامل مؤثر على طبيعة الثقافة المدرسية وتشكيل أيضا ما يعرف بالوسط المدرسي school milieu كما ترى بعض الدراسات أن الإلهام والتطلع المهني occupotional aspirations والتعليم يختلف ويتنوع حسب مظمون الطبقة الاجتماعية للتلاميذ، من خلال عرضنا لأهم محاور النظرية الثقافية يبدو أنها تشمل على محاور متداخلة وتتناسق بشكل مباشر مع أهم محاور بحثنا لاسيما في جوانب الثقافة المدرسية والثقافة الفرعية التي تنتمي إلي الأصول المرجعية للتلاميذ وبالتالي أسرهم ومجتمعهم المحلي.

7- المناهج المستعملة :

I- المناهج الكيفية :

أ- المنهج الوصفي : وقع اختيارنا على هذا المنهج للخصائص والاعتبارات التالية :

- توفر البحوث والدراسات والمراجع التي تمس جوانب معينة من بحثنا، ذلك أن المنهج الوصفي يتطلب الإحاطة بأبعاد وجوانب الظاهرة المدروسة من بحوث استطلاعية ووصفية أجريت حول الظاهرة.
- يساعد المنهج الوصفي على رصد أي شيء كالخصائص المادية أو المعنوية أو نشاط إنساني، وكذا أنماط التفاعل بين البشر ويكون هذا الرصد كيفيا أو كميا[(1)].
- يقوم المنهج الوصفي على رصد الظاهرة المراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها ويعتمد على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما توجد في الواقع ثم التعبير عنها كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها ليأتي التعبير الكمي لإعطائها وصفا رقميا مقدرا لحجم الظاهرة ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

والمنهج الوصفي مرتبط بدراسة المشكلات الإنسانية، ويعتبر الأكثر استخداما في العلوم الإنسانية ويمكن تعريفه بأنه طريقة من طرق التحليل والتغيير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية، ويتضمن ذلك عدة عمليات كتحديد الغرض منه، وتعريف مشكلة البحث وتحليلها وتحديد نطاق ومجال المسح وفحص جميع الوثائق المتعلقة بها وتفسير النتائج للوصول إلى استنتاجات واستخدامها لأغراض معينة[(2)]، يرتكز المنهج الوصفي على عدة أسس منها الاستعانة بتقنيات جمع البيانات كالمقابلة، الاستمارة والملاحظة وكذا وصف الظاهرة المدروسة كميا وكيفيا ودراسة أسبابها وشروطها واصطناع التجريد لتمييز خصائص الظاهرة المدروسة وأخيرا تعميم نتائج الدراسة على مجتمع البحث الذي يعتبر مطلبا أساسيا للدراسات الوصفية[(3)].

---

(1) عمار، بوحوش، ومحمد، محمود، ذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر، د م ج، 1995، ص 128.

(2) نفس المرجع، ص ص 129-130.

(3) نفس المرجع ، ص ص 131 -132.

وقد تم الاعتماد على هذا المنهج في وصف الظاهرة المدروسة وهي ظاهرة تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في الريف من خلال وصف عملية التنشئة الاجتماعية للأسرة الريفية وما يحيط بها من وسط له خصوصياته المتميزة والتي تؤثر في سيرورة هاته العملية بالإضافة إلى وصف مظاهر هاته العملية ووصف وتحليل لأهم المؤسسات التنشوية الريفية وأثرها في عملية التنشئة بما فيها المدرسة ووصولا إلى وصف مظاهر التواصل بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط.

ب- المنهج المقارن:

تم توظيف المقارنة كوسيلة تمكننا من دراسة مختلف الجماعات والمجتمعات لاكتشاف أوجه التشابه و الاختلاف وهذا حتى في المجتمع الواحد[(1)].

واستخدمت دراستنا هذا الأسلوب في المركز الثاني لمقارنة بعض جوانب الوضعية الثقافية بين محيط الأسرة ومحيط المدرسة في نفس الوسط وهو الوسط الريفي وهذا ما أشرنا إليه بثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف ونقصد بها الثقافات الفرعية التي تؤثر بشكل كبير على الأسرة هذا من جهة، ومن جهة أخرى نقارن بين آليات و ميكانيزمات عملية التنشئة التي تقدم في الأسرة وكذلك في المدرسة محاولين الكشف عن مدى وجود التقارب أو التباعد بين هاته الآليات والطرق، ومن جهة ثالثة استخدمنا المنهج المقارن ولو عبر التلميح لإبراز وسائل وطرق التنشئة الاجتماعية في المجتمعين المحليين الريفي والحضري وذلك عن طريق التلميح أو الإيحاء لإبراز خصائص الحياة الريفية مقارنة بنظيرتها في الحضر.

والمنهج المقارن هو مجهود يهدف إلى مقارنة أكثر من جماعة أو عينة تنتمي إلى مجتمع واحد أو أكثر من مجتمع ويرجع تاريخه إلى الأيام الأولى لتطور علم الاجتماع[(2)]، ذلك أن البحث المقارن هو الطريق السليم لتطوير فهم أفضل للظاهرة الاجتماعية إذا روعيت فيه الشروط الموضوعية

II-المناهج الكمية :

المنهج الإحصائي:

يكتسب الإحصاء أهمية كبيرة نظرا لأنه يستخدم في كل مراحل البحوث وبدرجات متقاربة في كل العلوم بما فيها العلوم الاجتماعية التي تتجه اليوم إلى بناء نماذج كمية لمختلف دراساتها وأبحاثها وذلك لا يأتي إلا باستخدام هذا المنهج، ويرتكز هذا المنهج على وصف الظواهر والتعبير عن ذلك من خلال صور كمية مبينة في جداول بسيطة ومتخصصة، أما النمط التفسيري فهو يعمل على تفسير الظواهر المبحوثة عن طريق اختبارها بعدد من المتغيرات التفسيرية المستقلة وتأثيرها على المتغيرات التابعة، ونعمل في دراستنا هاته على توظيف المنهج الإحصائي قصد قياس الفرضيات المقترحة تجريبيا وبناء نماذج كمية لمختلف هذه الفرضيات وهذا عبر جداول منظمة متخصصة وذلك من أجل وضع تفسيرات سوسيولوجية عملية كمية تكشف لنا عن آليات وجود التواصل بين الأسرة والمدرسة للتلاميذ من عدمه.

---

(1) دينكين، ميتشيل، مرجع سابق، ص 50.

(2) مصطفى ،علم التير، الدراسات الاجتماعية مساهمات في أسس البحث الاجتماعي، ط 1، ليبيا، معهد الإنماء العربي، 1989، ص 298.

8- التقنيات المستعملة في الدراسة :

1- الاستمارة:

وسيلة يمكن بواسطتها جمع المعلومات الضرورية حول الموضوع من خلال عينة البحث زيادة على أنها توفر الكثير من الوقت والجهد أثناء تطبيقها فضلا على أنها تسمح للمبحوث بالتفكير في موضوع الدراسة والإجابة عما هو مطلوب منه من خلال الأسئلة.

و الاستمارة كما وردت في تعريف **فاخر عاقل** : أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والإتجاهات والآراء(1)، بينما عرفها **إحسان محمد حسن** على أنها : الدليل أو المرشد الذي يوجه المقابلة التي تقع بين الباحث والمبحوث بعد أن يرسم مساراتها ويحدد موضوعاتها ويشخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث(2).

ويهدف هذا الاستبيان كما أشرنا سابقا إلى استطلاع وتكوين رؤية واضحة عن التلاميذ من حيث إنتمائهم إلى وسطهم الأسري والجغرافي وحتى المدرسي وتأثير مختلف هاته الأوضاع على عملية التواصل.

وهذا وقد اتبعنا الخطوات التالية في تصميم الإستمارة وفق ما يلي:

أ- وضع الاستمارة:

انطلقنا في وضع الإستمارة واصفين أمام أعيننا قبل كل شيء المعلومات التي نريد الحصول عليها وبعدئذ كيفية صياغتها وتسلسلها وبعبارة أخرى السؤال وصياغته ووضوحه وعموميته وخصوصيته وترتيبه بشكل يسهل الإجابة.

ب- تحديد المعلومات:

من خلال طرحنا للموضوع تواصل عملية التنشئة الإجتماعية بين الأسر والمدرسة في الوسط الريفي تأثير مختلف العوامل على تواصل هذه العملية بالنسبة للتلاميذ انطلاقا من العوامل الأسرية والمحيط المدرسي وكذا الوسط الخارجي ونقصد به الوسط الذي ينتمي إليه التلاميذ.

ج- تحديد الأسئلة:

بعد فراغنا من تحديد المعلومات الواجب جمعها بواسطة الإستمارة حاولنا ترجمة ذلك إلى أسئلة سليمة البناء والتركيب والتدقيق والتسلسل وصياغة اللغة كي يتمكن المستجوب من فهمها والإجابة عنها، وعلى هذا الأساس جاءت أسئلتنا مبوبة ومقسمة على أربعة مجموعات تهدف كل مجموعة منها الحصول على كم ونوع محددين من المعلومات، فقد اهتم المحور الأول بالمعلومات التعريفية والشخصية الأسرية للتلاميذ بينما اهتم المحور الثاني بمختلف مؤشرات الثقافات الفرعية للريف وكذا الثقافة المدرسية، فيما اهتم المحور الثالث بالنظر إلى مختلف التنظيمات المجتمعية التي لها علاقة بالمدرسة سواء كانت داخلية أو خارجية، وأخيرا فقد اهتم المحور الرابع بالظروف المعيشية للأسر ونقصد بها الإجتماعية والثقافية لأسر التلاميذ وأثرها في تواصل عملية التنشئة الإجتماعية في هذا الوسط.

وقد كانت الأسئلة الواردة في استمارتنا موزعة بين عدة نماذج، فمنها ما هو مقيد بأجوبته

---

(1) فاخر، عاقل، أسس البحث العلمي، بيروت، دار العلم للملايين، 1979، ص 225.

(2) إحسان، محمد حسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط 2، بيروت، دار الطليعة، 1986، ص 65.

على المستجوب أن يعين الأصلح بوضعه إشارة (x) في المكان المناسب، ومنها ما هو حر مفتوح وللمبحوث الحرية في الإجابة، ومنها نصف مفتوح أي فيها إجابات للإختيار مع سؤال لإبداء الرأي، ولكي نثير اهتمام المبحوث أرفقنا استمارتنا بمقدمة[1]، احتوت هويتنا والمؤسسة التي ننتمي إليها وموضوع بحثنا وأهميته والهدف منه والمدة التقويمية لملئها وتاريخ تسليمها وإرجاعها مع التأكيد على أنها لا تحتوي على معلومات تعريفية عن المستجوب كاسمه وعنوانه حاثين إياه على التجاوب معنا ومساعدتنا في الوصول إلى الأهداف المتوخاة من البحث الذي يعود في النهاية لمصلحة أمته وأن جوابه مهما كان نوعه له مدلول في حد ذاته.

د- اختبار الاستمارة:

قبل إخراج الاستمارة في شكلها النهائي كان لا بد لنا من استطلاع مدى نجاحها في جمع المعلومات الصحيحة والصادقة ومدى تجاوب أفراد عينتنا ودرجة فهمها وسهولة لغتها للوصول إلى الحكم عليها كوسيلة عملية لجمع البيانات أو القيام بإجراء التعديلات وإعادة الصياغة، وهذا ما قمنا به حيث أجرينا تطبيقا اختباريا للإستمارة بصورة استطلاعية على عينة ضمت 20 تلميذا مكنتنا في الأخير من إجراء تعديل تمثل في إلغاء بعض الأسئلة غير المجدية وتعويضها وكذا إعادة صياغة البعض الآخر وتنقيحه بشكل يحدده معناه بدقة نسبية.

هـ- تطبيق الاستمارة: بعد تحديد عينة البحث والتي كانت في حدود 150 إستمارة ممثلة لـ 150 تلميذ كنا نلتقي بالتلاميذ ونشرح لهم بعض الأسئلة التي لم يفهموها، وقد امتدت فترة تطبيق الإستمارة في الميدان من يوم الأربعاء 26 ديسمبر 2007 الى غاية الثلاثاء 29 جانفي 2008 وهذا راجع إلى التوزع الجغرافي للمتوسطات التي كنا نوزع فيها الإستمارات.

بقي أن نشير في الأخير إلى أن العدد الإجمالي للعينة المذكورة سابقا 150 قد تقلص إلى 114 وذلك راجع إلى شروط إحصائية موضوعية نذكرها لاحقا.

و- فرز النتائج:

بعد الانتهاء من جمع الإستمارات عمدنا إلى تفريغ معلوماتها في جداول مخصصة لذلك يهتم كل جدول منها بمعلومات معينة، وهذا بعد تفريغها في ورقة خاصة مبوبة ومرتبة لإجراء مختلف العمليات الإحصائية اللازمة عليها من تنسيب وجمع واختيار لتسهيل عملية التحليل والمقارنة.

ي- التحليل الإحصائي:

وأخيرا فقد استفاد البحث من تقنية التحليل الإحصائي كوسيلة لتكميم وتنسيب مختلف المتغيرات ومعرفة مدى تأثيرها في بعضها البعض وارتباطها مع بعضها للتمكن في الأخير من التحليل السوسيولوجي للوصول إلى تفسير منطقي وعلمي للظاهرة المدروسة ولهذا الغرض فقد استعملنا الأدوات الإحصائية الآتية:

النسبة المئوية = (تكرار الفئة / تكرار العينة) x 100

(1) Jean claud, combessie, la méthode en sociologie, Alger, casbah éditions,1998, p 39.

اعتمدنا في طريقة عرض البيانات ووصفها على الإحصاء الوصفي باستعمال التقنيات الإحصائية التالية:
أ- طريقة الخط المنحني والمنكسر التي تستعمل لإيضاح تغير الظاهرة على فترات زمنية قصيرة وكثيرة أو وقت تغير تأثير المتغير[1].
ب- طريقة المستطيلات والأعمدة المضلع التكراري المنفصل حيث يمثل كل مستطيل قيمة مقابلة للمتغير باستعمال مقياس رسم مناسب وتستعمل هذه الطريقة للمقارنة بين قيم الظواهر حسب الزمن أو السمات[2].
ج- طريقة المدرج التكراري المتصل.
د- طريقة الدائرة: حيث نعمد إلى تقييم مجموع العينة إلى أجزاء فئوية وفق القانون[3]:
قياس الزاوية = (مجموع عدد الفئات / مجموع العينة) x 360
ولتحليل المعطيات والحكم على الفرضيات الجزئية استخدمنا اختبار الترابط المعروف بـ :
اختيار (كاي مربع) (كا^2) وفق القانون التالي
كا^2 = (التكرار الملاحظ – التكرار المتوقع)^2 / التكرار المتوقع[4].
وقد أخذنا بعين الإعتبار عدة قواعد وشروط ضابطة لهذا القانون نذكر منها :
أولا: يجب أن تكون العينة المشكلة من ن فرد عشوائية.
- أن يكون العنصر مصنف ضمن فئة واحدو ووحيدة في جدول التقاطع.
- أن ينطلق الاختبار من فرضية صفرية H_0.
- يصبح كا^2 قليل المصداقية في العينات صغيرة العدد خاصة عندما يكون تكرار فئة ما أقل من خمسة وفي هذه الحالة وإن كان لا مفر منها يجب أخذ نسبة خطأ تقدر بـ 10% أي 0.1 ومعيار ثقة يساوي 90%[5] بينما أشارت دراسات أخرى أنه من الواجب ألا يقل تكرار أي فئة في الجدول عن خمسة أفراد[6] وإلا تعذر حساب كا^2.
-إذا كانت لدينا درجة حرية مساوية للواحد (1) يعدل قانون كا^2 إلى النحو التالي[7]:
كا^2 = مجموع (التكرار الملاحظ – التكرار المتوقع – 0.5)^2 / التكرار المتوقع.
ثانيا : التكرار المتوقع = (مجموع الصف x مجموع العمود) / المجموع الكلي[8].
درجة الحرية = (عدد الأسطر – 1) x (عدد الأعمدة – 1)[9].
حساب قوة العلاقة عن طريق قانون (فاي مربع) وفق المعادلة التالية :
Φ^2 = كا^2 المحسوب / عدد العينة[10].

(1) محمد، صبحي، أبو صالح عدنان، محمد عوض، مقدمة في الاحصاء، الجزائر، د م ج، 1984، ص 12.
(2) نفس مرجع ، ص 10.
(3) نفس المرجع، ص 12.
(4) جابر، عبد الحميد، جابر و احمد، خيري كاظم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1978، ص 349.
(5) Yadollah, dodge, statistque dictionnaire encyclopedique, paris, edition dumdo,1993, p348.
(6) جابر، عبد الحميد، جابر و احمد، خيري كاظم، مرجع سابق، ص 354.
(7) نفس المرجع، ص 351.
(8) Stephanie, eheiche ,et claud, flament, précis statistique, paris, 1966, p143.
(9) جابر، عبد الحميد، جابر و أحمد، خيري كاظم، مرجع سابق، ص ص 350-351.
(10) Jean, claude, combessie, op.cit p80.

حيث أنه إذا كانت Φ مساوية لـ:
-[0 ،0.25] فالعلاقة بين المتغيرين ضعيفة.
-[0.25 ، 0.5] فالعلاقة بين المتغيرين متوسطة.
-[0.5 ، 0.8] فالعلاقة بين المتغيرين قوية.
-[0.8 ، 1] فالعلاقة بين المتغيرين قوية جدا.
إن قياس قوة العلاقة تعتبر خطوة مهمة في قياس قوة الترابط بين متغيرات الدراسة وتأتي في المرحلة الثانية بعد اختيار كا^2 الذي يبحث في إمكانية وجود علاقة بين المتغيرات فإن وجدت نقيس قوتها بـ (Φ^2) وإلا فلا داعي لذلك.

2- المقابلة:

يعتبر التحقيق بواسطة المقابلة وسيلة تطرح خلالها على مجموعة مختارة أو عينة ممثلة لهذه الجماعة أسئلة محضرة سلفا، وتعتبر الطريقة الأكثر استعمالا في البحث السوسيولوجي[(1)]، والمقابلة هي عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين، الباحث والمبحوث أو المقابل الذي يستلم المعلومات ويجمعها ويصنفها والمبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل[(2)].
ولكي تؤدي هذه المقابلة الغرض المطلوب يجب أن تتحقق الشروط التالية:
- قابلية المعلومات المطلوبة للإجابة من طرف المستجوب.
- فهم الشخص المستجوب لأسئلة الباحث واتصالها بموضوعه.
- توفر الدافع لدى المجيب كي يقدم إجابات صحيحة ودقيقة وقدرة الباحث على تبيين ذلك[(3)]، وقد استعملنا المقابلة نصف الموجهة مع بعض الأساتذة الجامعيين وخاصة من معهدي علم الإجتماع وعلم النفس بغرض الإستفادة من خبراتهم ومعلوماتهم فيما يتعلق بموضوع التنشئة الإجتماعية وارتباطه أيما ارتباط بالمحيط الخارجي ونقصد به الأسرة والمدرسة ومختلف التنظيمات التي تسهم في هاته العملية الحساسة في حياة كل فرد وسألناهم عن مدى تأثير الظروف سواء الإجتماعية، الإقتصادية وحتى الثقافية للأسرة في تنشئة أفرادها وكذا أثر المنظومة التربوية الممثلة في المدرسة في هذه العملية، بالإضافة إلى ما سبق ذكره فقد تقابلنا مع بعض رجال التربية الميدانيين كمدراء الإكماليات ومساعدي التربية وبعض الآباء والأساتذة وسمحت لنا الفرصة الإلتقاء بهم وخاصة على مستوى المدارس أين تناقشنا حول هذا الموضوع وكانت مقابلتنا لهم حرة وبدون دليل للمقابلة.

3- تقنية تحليل المحتوى :

استعملنا في بحثنا هذا بتقنية تحليل المحتوى خاصة وأننا تعاملنا مع وثائق ومواضيع مكتوبة فهذه التقنية تمكن التحليل الكيفي والوصفي للوثائق والمواضيع المكتوبة التي تمد بصلة للظاهرة المدروسة كما يستعمل تحليل المستوى في تكميم المعلومات المحصلة في المقابلات[(4)]، وقد استخدمنا هاته التقنية في تحليل كل ما كتب وما تطرق بالذكر للدراسة لكل ما يشير للموضوع أو ما يقترب منه قصد تدعيم دراستنا.

---

(1) تيودور، كابلوف، البحث السويسولوجي، تر: نجاة العياشي، بيروت، دار الفكر الجديد، 1979، ص 71.
(2) احسان، محمد حسن، مرجع سابق، ص 98.
(3) مصطفى، زايد، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980، الجزائر، د م ج، ص04.
(4) تيودور، كابلوف ،مرجع سابق ،ص 160.

9- مراحل الدراسة.

- مرحلة الدراسة الاستطلاعية:

وقد قمنا فيها باستطلاع مجال بحثنا والتعرف عليه من خلال القيام بقراءات عديدة لكل ما يمت بصلة لموضوعنا من كتب ومجالات ودوريات وكذا تكوين ملف صحفي يعني بالكتابات الصحفية و الاستطلاعات والتحقيقات والحوارات التي جرت حول الموضوع والرسوم الكاريكاتورية التي جسدت هذا الأخير، وهذه المرحلة هي مرحلة الاحتكاك بالمكتبات العامة والخاصة وما توفر عند الزملاء والأصدقاء من مراجع والتي مكنتنا في الأخير من جمع المعلومات حول الموضوع وذلك بتلخيص التراث المكتوب حول الدراسة والميادين المتصلة به، قمنا بعدها بصياغة الإشكالية وفرضيات البحث لتأتي بعدها مرحلة الاتصال المبدئي بالميدان وهذا من أجل اختبار صحة تساؤلات إشكاليتنا وفرضيات بحثنا، وقد تم أول اتصال بالميدان في شهر جانفي 2007 بغرض توزيع بعض الاستمارات التجريبية بغية اختبارها وضبطها وتدقيقها وكذا التمكن من الصياغة النهائية لإشكالية البحث و الارتقاء بفرضيات بحثنا إلى مستوى فرضيات عمل وكذا الجوانب النظرية للبحث بدقة.

2- مرحلة الدراسة الميدانية :

إن البحث العلمي الميداني يزودنا بالمعطيات الواقعية التي ترشدنا لاختيار وسائل إصلاح المجتمع وتنميته وأن الوقوف على الظواهر السوية والمرضية بشكل يبعث على الارتياح لا يتم إلا باعتماد المنهج العلمي الواضح.

وانطلاقا مما سبق ذكره، إذ بعد تحديد تصور المشكلة ووضع الفرضيات لها بغرض الوصول إلى هدف الدراسة وهو التحقق مما افترضناه حول وجود التواصل في عملية التنشئة أو غيابه بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي وكذا العوامل المؤثرة فيه كان لا بد من وضع خطة تقودنا لاختبار صحة ما افترضناه لنؤكد أو نعدل فيه طبقا لما تؤول إليها النتائج وبالتالي تعميم ما وصلنا إليه واستنباط الحلول إذ لا يجوز في الدراسات الإنسانية والاجتماعية أن يقف الباحث موقف الواصف بل عليه أن يقترح ما يراه ملائما من حلول ليصبح لعمله معنى وشكلا ومضمونا.

وقد اقتضت خطتنا أولا بأول ولاعتبارات منهجية ضرورية تحديد المجال الزمني والبشري والجغرافي للدراسة وتحديد عينة البحث والذي سيأتي تفصيله في الفصل السابع من الباب الثاني المتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الذي يعتبر تصميما للقسم التحليلي وتحديد التقنيات الملائمة للاحتكاك بالميدان، ذلك أنه من غير الممكن على الباحث النزول للميدان بدون خطة واضحة تحدد بشكل دقيق العينة المستهدفة من الدراسة و خصائصها والمجتمع الذي تنتمي إليه والمجال الجغرافي الذي يحويها وكذا المناسب لهذه الدراسة والمدة التي تستغرقها.

10- صعوبات الدراسة:

لا يكاد يخلو أي بحث من الصعوبات والمعوقات على مختلف المستويات النظرية، التطبيقية، والمنهجية وبما أننا لا زلنا مبتدئين في ميدان العلوم الإجتماعية هذا الميدان الأصعب لخصوصياته التي تميزه عن ميدان العلوم الدقيقة فقد واجهتنا الصعوبات التالية :

أولا : الصعوبات على المستوى النظري :

واجهتنا على المستوى النظري الصعوبات التالية :

- نقص بعض المراجع التي تتناول بعض محاول فصول الدراسة، موضوع البحث.

- صعوبة تحديد البحث وفق خطة نظرية دقيقة خاصة وأن البحث ينتمي إلى علم النفس الإجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم الإجتماع التربوي الثقافي في نفس الوقت.
- صعوبة توظيف واستغلال نظرية أو نظريات وإدخال هذا البحث ضمنها ومن ثم استعمال مفاهيمها ومصطلحاتها.

ثانيا : على المستوى الميداني :على المستوى الميداني واجهتنا الصعوبات التالية :

- صعوبة التعرف على الميدان والتعامل معه إذ لا يخفى علينا أن هاتين النقطتين هما مفتاح كل بحث سوسيولوجي ناجح فالتعرف الصحيح والدقيق على ميدان البحث ورسم خطة دقيقة للتعامل معه من شأنها التسهيل للباحث عمله و إنجاحه، غير أنه ليس من السهل تجاوز ذلك.
- صعوبات توظيف تقنيات البحث التجريبي خاصة ما تعلق منها بالملاحظة والمقابلة لجمع المعطيات وتحليلها بواسطة التحليل المتعدد المتغيرات.
- مشكلات إدارية : إن مشكلات البحث الإجتماعي ولا سيما في الدول النامية متعددة ومنها الحصول على البيانات والإحصاءات أو أخذ التصاريح اللازمة وخاصة من المدارس والإدارات التعليمية بالرغم من أهمية البحث ومشاكله الأساسية وإن كان ذلك لا ينفي وجود تجاوب كبير وخاصة من التلاميذ وأولياء أمورهم وكذا الأساتذة.
- الصعوبة في التوفيق في التقييم بين المهنة التي تعتبر ضرورية وبين مدة إنجاز البحث الذي يتطلب هو الآخر الإتصال بالمكتبات وكذا الأستاذ المشرف.

ملخص الفصل :

تمكننا من خلال هذا الفصل من تحديد الإطار المنهجي العام الذي يجسد تصورنا وذلك من خلال تحديدنا بأعلى مستوى ممكن من الدقة العلمية للأبعاد النظرية والمنهجية للإشكالية المطروحة والمتمثلة في دراسة تواصل عملية التنشئة الإجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي لمرحلة الطورالمتوسط كما اعتمدنا على هذا الفصل كقاعدة تمثل الخلفية النظرية في إنجازنا لمختلف أجزاء وفصول الدراسة العلمية والميدانية لدراستنا.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة و التعليق عليها.

تمهيد

مبحث 1- الدراسات الأجنبية: مناقشة و تعليق.
مبحث 2- الدراسات العربية: مناقشة و تعليق.
مبحث 3- الدراسات الجزائرية: مناقشة و تعليق.

ملخص الفصل.

تمهيد:
تعد الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الجديد خطوة هامة من خطوات البحث العلمي إذ يجب على الباحث الإطلاع عليها وتحليلها لمعرفة الجوانب التي سبق البحث فيها وكذا النتائج التي تم التوصل إليها ونظرا لعدم وقوفنا على بحث يتطرق مباشرة للموضوع الذي يتناول أهم محاور بحثنا.
نحاول إلقاء الضوء على بعض الدراسات التي تناولت عملية التنشئة الاجتماعية ومجموعة المؤثرات الداخلية والخارجية وخاصة في الوسط الريفي الذي تميزه أنماط حياة وطريقة تفكير مختلفة عن تلك في المدينة.
و بناء على ذلك نحاول إدراج مجموعة من التحليلات والدراسات والبحوث التي نرى بأن لها على الأقل ارتباط بأحد عناصر موضوع دراستنا فقسمنا تلك الدراسات إلى دراسات أجنبية وأخرى عربية، فجزائرية.

- مبحث 1- الدراسات الأجنبية:
تعد دراسات **تالكوت بارسونز T.Parsons** في علم الاجتماع المعاصر ذات أهمية خاصة لأنه عالج قضية الفئات المهنية بالمدرسة متناولا ذلك في مقالته الشهيرة عن الطبقة المدرسية كنسق اجتماعي The school class as a social as system محاولا أن يوضح نوعية الفئات الاجتماعية مثل: المدرسين، الإداريين والتلاميذ والأسرة كأحد العناصر المكونة للطبقة المدرسية بالإضافة إلى المجتمع المحلي باعتباره النسق الكلي الذي تنتمي إليه المدرسة كنسق فرعي وحاول **بارسونز** أن يطبق مفاهيمه الوظيفية لدراسة مدى العلاقة بين الأنساق الفرعية للنظام التعليمي المدرسي والأنساق والنظم الاجتماعية المرتبطة به بما فيها النظام الأسري.
- تحليل **ولايرد وللر W.Waller** حول ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للمجتمع المحلي أين أشار إلى أن لكل نسق أو مجتمع صغير ثقافته الفرعية التي ترتبط بالثقافة العامة الموجودة في المجتمع الكبير أما مضمون هاته الثقافات الفرعية التي تتكون من العادات والتقاليد والأمثال أو الفلكلور والخرافات و التابو والشعائر السحرية والمراسيم و الاحتفالات وغيرها من المظاهر التي تعكس طبيعة الحياة الجمعية والتي تنعكس تأثيراتها على التلاميذ في فصول وبناءات المدارس فالمدرسة وعلاقتها بالتلاميذ تعكس الكثير من مظاهر الثقافة الفرعية للوسط المتواجدين به.
- دراسات كل من **جودون Godon** و **كولمان Coleman** و **تيرن Turner** و **كاندل Kandel** و **ريلي Riley** و **مور Moore** حول دور الأنشطة المدرسية ولاسيما الثقافية والرياضية والفنية و الاجتماعية والمندرجة ضمن ثقافة المدرسة وأثرها في مستويات الذكاء والنجاح أو تحقيق أعلى مستويات التحصيل المدرسي والذين استخدموا كثير من أدوات ومناهج البحث الاجتماعي المختلفة مثل استمارة بحث، المقابلة، والقياس الاجتماعي (السوسيومتري) والإحصاء وغيرها والتي ركزت على وجود علاقات موجبة بين الأنشطة الممارسة والثقافة المدرسية واهتمامات التلاميذ ومستويات التحصيل الدراسي.
- دراسات **ليسر Lesser** و**تيرنر Tarner** التي أثبتت أن المستويات الدراسية للتلاميذ تتأثر بصورة سلبية نتيجة انشغالهم في الأنشطة الدراسية بصورة متزايدة مما يجعلهم يخفقون في تسجيل درجات أو مستويات مناسبة لهم وإن كانت هذه الدراسات تؤكد على الدور السلبي للمدرسة أو أولياء الأمور أو الأسرة في إخفاقهما أو عدم حثهما التلاميذ للمشاركة في هذه

الأنشطة مما يؤثر على مستويات التلاميذ والخوف المتشدد من عدم تحقيق المستويات الدراسية المناسبة.

- دراسة **ولسون Wilson** والتي ركزت على إبراز الدور الاجتماعي والثقافي لأسر التلاميذ ونوعية ما يعرف بالمناخ الاجتماعي Social Climate وقد وجدت الدراسة أن كل من الإلهام أو التطلع المهني Occupational aspirations والتعليم يختلف ويتنوع حسب مضمون الطبقة الاجتماعية فأفراد الطبقة العاملة Working class وجدوا أقل تطلعا لمهن أعلى وأفضل مستويات للتحصيل الدراسي من تلاميذ الطبقة المتوسطة Middle Class كما أن أبناء وتلاميذ الطبقة الأخيرة أكثر تطلعا للالتحاق بالجامعات أو الكليات أكثر من تلاميذ أو أبناء الطبقة العاملة.

- دراسات **كولمان Coleman** و**سبادي Spady** حول تأثير المدرسة على التلاميذ أو ما يعرف بتأثير الوسط المدرسي بما في ذلك الثقافة المدرسية والميول و الاتجاهات والأعراف السائدة بين التلاميذ وتأثيرها على عمليات التطلع الدراسي والتعليمي والمهني الحالي والمستقبلي علاوة على ذلك إن علاقات التمييز العنصري والطبقي و الاقتصادي و السلالي وغير ذلك تؤثر بصورة أساسية على مستويات التطلع والتحصيل للتلاميذ والتي لا يمكن إغفالها عند دراسة الثقافات الفرعية للوسط وثقافة المدرسة.

- دراسات **ديفي Davie** و**روث Routh** و**انكلز Inkeles** و **سكيبي Skepy** و**لان Lane** الذين وصلوا إلى أن تلاميذ الطبقة أو الفئة الأولى يكونوا أكثر التحاقا بالمدارس ولديهم فرص للتغير الاجتماعي والحصول على درجات ومستويات دراسية أعلى من الطبقة الأخيرة، كما يتميز أفراد الطبقة أو الفئة المهنية العليا بفرص أفضل من الطبقات أو الفئات الأخرى نتيجة لتحقيقها لكثير من المميزات والمكاسب الاقتصادية الاجتماعية في المجتمع مقارنة بغيرها من الفئات الأخرى مما يعكس ذلك طموحات الوالدين لأبنائهم أو امتثال وطموحات الأبناء ليكونوا على مستوى مماثل على الأقل للوالدين في المراحل القادمة والأمر يرجع إلى توافق عدة عوامل مثل تمايز الدخل الأسري بين الطبقات أو الفئات وطريقة الحصول على الأجور (أسبوعية أو شهرية) وطبيعة الظروف الفيزيقية للعمل وطول ساعات العمل والمكافآت الضئيلة وغير ذلك من متغيرات متعددة تعزز الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للطبقة المتوسطة عن الطبقة العاملة مما يؤثر ذلك على عمليات التحصيل الدراسي والإبداع والتجديد والتطلع إلى حياة أفضل و الالتحاق بمستويات تعليمية أو مهنية أعلى وغير ذلك من مظاهر تنعكس على المناخ الدراسي والحياة اليومية للتلاميذ في المدارس.

- تحليلات **فورد Ford** و**ناش Nash** و **باركر Barker** و **جاكسون Jacasson** حول العلاقة بين التلميذ والأسرة والمدرسة والتي اهتمت بدراسة العمليات والعلاقات المدرسية وركزت على دراسة أنساق التفاعل وأنماط العلاقات والتفاعل بين المدرسة والأسرة والتلاميذ ومدى تأثيرها على تكوين الثقافة المدرسية والشخصية الفردية للتلاميذ وكيفية اكتسابهم سلوكيات وأخلاقيات واتجاهات وقيم مدارسهم ومعاملتهم للآخرين من زملائهم أو أقرانهم في المجتمع المحلي.

- دراسة **منظمة اليونيسكو** من خلال اهتمامات حكومات الدول النامية والمتقدمة بتطوير التعليم في المناطق الريفية حيث عقدت اليونيسكو حلقات دراسة ومن بين الدراسات التي تبنتها في هذا المجال تلك التي نشرت عام 1971 بباريس والتي استعرضت الفروق القائمة

بين المناطق الريفية والحضرية من حيث مستوى التنمية والظروف المعيشية ومن حيث الفرص التعليمية المتاحة وركزت الدراسة على تقديم مقترحات في التخطيط التربوي في المناطق الريفية وتناولت التعليم في ريف الدول النامية من جوانب مختلفة[1].

مبحث 2- الدراسات العربية:

أ/ الدراسة جاءت ضمن كتاب أنجزه الدكتور **عبد الله محمد عبد الرحمان** تحت عنوان علم اجتماع المدرسة أين تناولت الدراسة التساؤلات التالية:

-ما طبيعة إسهامات علماء اجتماع التربية ولاسيما في مجال سوسيولوجيا المدرسة وما مدى اهتمامهم بدراسة العلاقة بين المجتمع والمدرسة؟

- ما هي أهم قضايا التعليم الأساسي من (الناحية الميدانية) مثل قضايا الاستيعاب والتسرب والمناهج والمقررات وطرق ووسائل التدريس والمباني البيئية (الايكولوجية) والأنشطة والخدمات وغيرها؟

- ما أهم انعكاسات تلك القضايا على عمليات التنشئة الاجتماعية؟

- ما طبيعة العلاقة بين التعليم الأساسي و عمليات الاستثمار البشري؟

- ما هو الدور المتبادل بين مؤسسات ومدارس التعليم الأساسي وبقية المؤسسات الأخرى؟

- كيف يمكن تقييم السياسات الراهنة لمرحلة التعليم الأساسي و الاستفادة من عملية التقييم لتطوير أساليب الأداء والفاعلية والكفاءة لمؤسسات التعليم الأساسي حتى تحقق أهدافها التربوية والتعليمية؟

- ما هي أهم الملامح والخطوة العامة للسياسات الفعلية للتعليم الأساسي وكيفية ربطها بالسياسات العامة للنظام التعليمي وبقية النظم المجتمعية الأخرى.

- وما طبيعة المتغيرات السياسية و الاقتصادية التي تؤثر على سياسات التعليم الأساسي ومؤسساته المختلفة ولاسيما متغيرات الخصخصة أو التحول نحو النظام الخاص للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي وبقية المراحل التعليمية الأخرى؟

- نشير هنا فقط إلى أن الجزء الجوهري الذي له صلة بموضوع دراستنا يكمن في التساؤلات الخاصة بالعلاقة المتبادلة بين الأسرة والمدرسة والتلميذ والتي تمكن الكشف عن آليات وحقيقة التواصل بين مؤسستي الأسرة والمدرسة في عملية تنشئة التلميذ وجاءت هذه الأسئلة بهدف الكشف عن أنماط العلاقة المتبادلة بين الأسرة والمدرسة ومظاهرها ومدى انعكاسها على العملية التربوية والتعليمية في المدارس التي خصصت بالبحث الميداني.

فجاءت معظم إجابات المبحوثين في هاته الدراسة لتوضيح مدى مشاركة الوالد أو ولي أمر التلميذ في بعض مظاهر الأنشطة التربوية والتعليمية وخاصة مجلس الآباء كما أشارت الدراسة إلى أن معظم هؤلاء الآباء لا يشاركون في مجلس الآباء (أولياء التلاميذ) وجاءت إجابات أفراد العينة من الذين أجابوا نمط المشاركة الإيجابية والكشف عن أسبابها التي كانت من أجل

- التعرف على مستوى التلاميذ الدراسي.
- لحل المشاكل بين المدرسة والأسرة.
- للإسهام في تطوير المدرسة وتحديثها.
- لإبداء الرأي في تنمية الكفاءات والقدرات.

---

(1) منظمة اليونسكو، التربية والتطور في البيئة الريفية، باريس، حلقة دراسية، 1971.

- وأخيرا لتقوية الدور التربوي والتعليمي بين الأسرة والمدرسة.
أما عن الإجابات السلبية للمشاركة في هاته المجالس فجاءت أسبابها على النحو التالي:
- لعدم اهتمام إدارة المدرسة بدور الأسرة في التعليم.
- لعدم اهتمام الأسرة بالتلميذ والمدرسة في مجلس الآباء (أولياء التلاميذ).
- لترك العملية التربوية والتعليمية للمدرسة وحدها.
- لانشغال الوالد (ولي الأمر) بأمور الحياة ومشاكلها.
في الواقع إن مظاهر العلاقة بين الأسرة والمدرسة ودور كل منها في المسؤوليات الوظيفية في العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية من الصعب الفصل بينها وتمييز بعضها عن الآخر ودور كل منما الفعلي في هذه المسؤوليات وهذا ما يؤكده علماء التربية والنفس و الاجتماع وغيرهم من المهتمين بقضايا التعليم ومشكلات التربية في المجتمع الحديث، ولقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك قطاعا كبيرا من الأسر التي لا تحرص على متابعة سير العملية التربوية والتعليمية خاصة مع انشغال الوالد في أعباء الحياة سواء كانت مهنة أعمالهم حرة أو قطاع خاص أو من يعملون في القطاع الحكومي ويرجع هؤلاء سبب ذلك إلى اعتقاد نسبة كبيرة من هؤلاء الأولياء إلى أن العملية التعليمية يجب أن تسند كلية إلى المدرسة والإدارات التعليمية أو المؤسسات التربوية وهذا ما يكشف عموما المظاهر المتعددة لانشغال الوالدين أو الأسرة بأمور الحياة كما أن هناك نسبة من أولياء الأمور على مختلف القطاعات المهنية الغير متواجدة في الوطن للعمل في الخارج أو من الذين يعملون في الداخل ولا تتلاءم ظروفهم للإطلاع على مشاكل أسرهم ليس فقط التعليمية ولكن أيضا المشاكل الحياتية والجوهرية بصورة أساسية أو ما يمكن وصفهم بأزواج منتسبون فقط لأسرهم ومن ثم تؤكد نتائج البيانات الميدانية لهذه الدراسة على مضمون العلاقة المتبادلة بين الأسرة والمدرسة والتلميذ ومدى انعكاساتها على العملية التربوية والتعليمية خاصة بعد أن تزايدت معدلات الانحراف والأحداث والطلاق والتسرب وغيرها من المشكلات الأخرى المتعددة من ناحية أخرى إن عملية المتابعة والتقويم Evaluation process لكل من التلاميذ والمدرسين والأسر عملية متداخلة وكل فئة من هذه الفئات لها وجهات نظر متبادلة نحو كل منهما للآخر ويتبلور ذلك مثلا في عملية متابعة الأسرة لأنشطة المدرسة وسلوكيات الإدارة المدرسية أو المدرسين اتجاه التلاميذ ونوعية مستويات التعليم والأداء التعليمي بصورة عامة وبدون شك إن زيادة نسبة الأمية بين أسر المتعلمين وانحدار المستويات الثقافية وانشغال أولياء التلاميذ بالعمل بالداخل أو الخارج كفيل بأن تمارس العملية التربوية للتلاميذ بدون رقابة أسرية أو متابعة للتنشئة الاجتماعية الجادة بين الأسرة والمدرسة.
- دراسة للباحث للباحث **جليل وديع شكور** التي صدرت سنة 1997 تحت عنوان "تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد الدراسة والمهنة" تطرح هذه الدراسة الميدانية إشكالية تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء دراسيا ومهنيا وتفترض أن المستوى الإقتصادي والثقافي يؤثر في طموح الأبناء الدراسي والمهني إذ كلما زاد هذا المستوى زادت الطموحات والعكس صحيح، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الإثارة منذ الصغر هي المشكل الرئيسي والعامل المؤسس للطموح حيث أن الإثارة ترتبط بالمستوى الثقافي و الاجتماعي الأسري حيث لها دور فاعل في التأثير على طموحات الأبناء الدراسية والمهنية كما أنها تدفع إلى

تواصل العلاقة بين الأسرة والمدرسة لاكتشاف ميول الأبناء وطموحاتهم[1].

مبحث 3- الدراسات الميدانية الجزائرية:

- دراسة ميدانية قام بها الطالب **عبد العزيز محي الدين** الذي ناقش رسالة في علم النفس سنة 1983 تحت عنوان الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها في التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية[2]، تحت إشراف **بدر الدين الصامود** والتي انطلقت من تساؤل مفاده: هل الحالة الاقتصادية للأسرة تؤثر على التحصيل الدراسي للأطفال؟ وما نوع هذا التأثير؟ وما حدوده؟ وافترضت أن الحالة الاقتصادية للأسرة لها أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي للأبناء حيث يتحسن بارتفاعها وينخفض بانخفاضها فتوصلت الدراسة إلى أن المستوى

المعيشي للأسرة ومؤثراته يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل المدرسي للأطفال وأنه من الضروري تكوين بطاقات معلوماتية تتضمن الأحوال الاجتماعية و الاقتصادية لأسر التلاميذ حتى تتمكن إدارة المدرسة من مساعدة الأطفال المحتاجين انطلاقا من مبدأ ديمقراطية التعليم وتفاديا لحدوث تأثيرات سلبية لدى التلاميذ نتيجة أحوالهم الاجتماعية وقصد الوصول بالطفل إلى أقصى قدر ممكن من الشعور الجماعي والإحساس بالدفء العاطفي وهذا يدفع بالأهل إلى شعورهم بمسؤولية تعليم أبنائهم ومتابعتهم مدرسيا.

- رسالة الماجيستير للطالب **بن زياني محفوظ** في علم الاجتماع (2001/2000) تحت عنوان الأسرة والوعي التربوي تحت إشراف الدكتور **عبد الغني مغربي** والتي انطلقت من تساؤلات مفادها: هل تملك الأسرة الجزائرية وعيا تربويا يمكنها من التعامل مع المدرسة والتفاعل معها ايجابيا بشكل يسهم في تحسين الأداء التربوي في المدرسة؟ ما مدى تأثير هذا الوعي بالعوامل التي يعيشها المجتمع؟ وأي العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، التربوية، السياسية أشد تأثيرا على هذا الوعي؟

فتوصلت الدراسة إلى أن العوامل المتمثلة في المستوى المعيشي للأسرة وكذا المستوى الاجتماعي ذو أثر كبير في تعامل الأسرة مع المدرسة كما أن الرصيد الثقافي التربوي للأسرة له دور مهم في تحديد تعاملات الأسرة مع المدرسة وهذا بالإضافة إلى تأثير النظام السياسي ونقصد هنا مصداقية القواعد المبني عليها النظام التعليمي في بلادنا[3].

- رسالة الماجيستير للطالب **بوطابة فريد** في علم الاجتماع والتي تناولت عنوان: المعلمون في الريف آراءهم، مشاكلهم وأثرها على سلوكهم المهني تحت إشراف (مصطفى حداب) والتي انطلقت من تساؤلات مفادها: هل فعلا هناك مشاكل يعاني منها المعلمون في الريف؟ وهل هم غير راضون عن عملهم هناك؟ ما هي طبيعة الدوافع التي تجعل المعلمين في الريف يرغبون العمل في المدينة؟ هل هذا راجع إلى مشاكل اجتماعية مهنية؟ وهل توجد في الريف إمكانيات تحفز المعلم على العمل في الريف؟

---

(1) شكور، جليل، وديع، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد الدراسة و المهنة، ط1، بيروت، مؤسسة المعارف للطباعة و النشر، 1980، ص25.

(2) عبد العزيز، محي الدين، الحالة الاقتصادية للأسرة و أثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية، دراسة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل و المراهق ،الجزائر، معهد العلوم الاجتماعية، 1983.

(3) بن زياني، محفوظ، الأسرة و الوعي التربوي، دراسة لنيل شهادة علم الاجتماع، الجزائر، جامعة الجزائر، معهد العلوم الاجتماعية، 2000-2001.

فتوصلت الدراسة إلى أن المشاكل التربوية التي يعاني منها المعلم تؤثر عن رضاه عن العمل فيه، كما أن الصعوبات المهنية التي يواجهها المعلم في الريف تؤثر على رضاه عن العمل أيضا، كما أن الانتماء الجغرافي للمدرس يؤثر عن عمله في الريف[1].
بقي أن نشير إلى أننا اطلعنا على مختلف هاته الدراسات ومن خلالها مزجنا عناصر بحثنا المختلفة من أسرة، مدرسة، الريف، التنشئة الاجتماعية هذا المزج ساعدنا في الأخير في بناء سؤال إشكاليتنا الجوهري والمتمثل في وجود أو غياب تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي؟

ملخص الفصل:
بعد استعراضنا لأهم الدراسات السابقة و المتعلقة بمواضيع بحوث و دراسات متعلقة أو ترتبط بأحد جوانب موضوع دراستنا ذلك أنها تكشف و تقرب محاور الدراسة كما أنها تكشف بوضوح عناصر الدراسة وفق متغيرات تتشابه و قد تختلف عن عناصر دراستنا،و هي بذلك تسهم في إثراء البحث منهجيا و معرفيا.

(1) بوطابة، فريد، المعلمون في الريف أراؤهم مشاكلهم و أثرها على سلوكهم المهني، دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، الجزائر، معهد العلوم الاجتماعية، 1999-2000.

الفصل الثالث:

التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية

تمهيد

ملخص الفصل.

تمهيد: يولد الوليد البشري غير قادر على التكيف بنفسه مع المحيط الخارجي المحيط به ماديا واجتماعيا، وهذا العجز لديه يحمل دلالة اجتماعية تربوية إذ أنه الأساس الذي تقوم عليه عملية إعداده وتشكيله للمجتمع الذي يعيش فيه وينتقل خلالها الفرد من الحالة الفردية البيولوجية إلى الحالة الشخصية السيكولوجية والاجتماعية، وعملية الانتقال هذه هي عملية التنشئة الاجتماعية وهي في مجملها مجموع العمليات التربوية الثقافية والاجتماعية التي يمر بها في مراحل عمرية مختلفة، فما هي التنشئة الاجتماعية، ما هي النظريات التي تناولتها، ما هي خصائصها، أهدافها ومراحلها ومجالاتها، هي مجموع النقاط التي نحاول أن نتطرق إليها خلال هذا الفصل.

مدخل حول التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية مصطلح لمفهوم يشتمل على عمليات مختلفة ومتعددة أهمها تكوين الأنا وهو مفهوم متداول خاصة عند علماء النفس الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي، التوافق الاجتماعي، الاندماج الاجتماعي، المشاركة الاجتماعية، وظهرت مصطلحات بديلة لمفهوم التنشئة الاجتماعية أهمها التطبيع الاجتماعي أو التطبع الاجتماعي، وخلال هاته العملية كأن مؤسسات اجتماعية تتداول في بلورة وسيرورة مراحلها والتي تمتد من ميلاد الطفل حتى وفاته أهمها: الأسرة، المدرسة، الجماعات المرجعية وجماعات الرفاق ومختلف الوسائل الإعلامية مراكز الخدمات والنشاطات الاجتماعية، ولم تظهر التنشئة الاجتماعية كدراسة علمية إلا حديثا، حيث برز الاهتمام الفعلي بها مع أواخر الثلاثينات وبداية الأربعينات عندما نشر **بارك** بحثه عن التنشئة الاجتماعية عام 1939 باعتبارها إطارا مرجعيا لدراسة المجتمع، وخلالها تبين أن التنشئة الاجتماعية هي تلك العمليات التي تعني تكوين العادات وغرس المهارات وتعديل أنماط السلوكات التي تجعل الفرد لا يحيد عن نظم وتقاليد وخصائص الجماعة كما أنها العملية التي تجعل الفرد يندمج مع مجتمعه وبالتالي تجعله يفكر ويشعر وبالتالي يصدر أحكامه وقراراته التي تكون انعكاسا توافقيا للأحكام والقرارات التي ترضى بها الجماعة التي ينتمي إليها، وعن طريق التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل الثقة والعادات والاتجاهات عندها يظل يصدر أحكامه على الصواب والخطأ، كذلك هي وسيلة يتعلم عن طريقها الطفل كيفية إشباع حاجاته الأساسية ويتعلم المعاني ويدرك المفاهيم ويكون حصيلته الاجتماعية التي يسميها الكثيرون الإطار المرجعي بما يشمل من عادات وتقاليد وأعراف ومثل وأخلاقيات وعقيدة، كل هذا خاضع للتنشئة الاجتماعية التي نواتها الأولى الأسرة ومدارتها المدرسة والمجتمع، وبناءا مع الخبرات التي يستقيها الفرد من الأسرة والمدرسة والمجتمع يكتسب الفرد إدراكا مميزا لمختلف المواقف وبالتالي تمكنه من اختيار الطرق التي يتصرف ويتعامل بها مع هاته المواقف هذا الإدراك وطريقة التصرف والتعامل تشكل في مجملها ما يسمى بالمعايير الاجتماعية أو الإطار المرجعي الذي يحكم سلوكه ويوجهه.

ومن هنا تكون القيم التي ينشئ بها الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية متأثرة تماما بنظرة أسرته إليها، بل هي في الحقيقة تكاد تكون تجسيدا لها وتعبيرا عنها،وتنطلق عملية التنشئة الاجتماعية من البيت حيث يتعلم الطفل العادات والآداب، كآداب الأكل والشرب والمشي والنوم ومعاملة الآخرين، وتواصل عملها المدرسة باعتبار الطفل يميل إلى محاكاة الكبار من أفراد أسرته أو أقرانه في المدرسة وينظر إلى الكبار على أساس أنهم مجموعة نماذج يقتدي بها في حياته.

كما أن الطفل ينتقل إلى المدرسة حاملا معه قيم ومعتقدات أسرته والتي تعبر عن تنشئته الاجتماعية وبالتالي فهو يحمل معه البيت بثقافته وخبراته ومؤثراته، ويتعامل مع أعضاء مجتمعه سواء بالمدرسة أو خارجها بنفس هذه المؤثرات، وفي الوقت المعاصر فإنّ المجتمعات وأمام تفاقم المشكلات الاجتماعية الناتجة عن التغير الاجتماعي الذي يسير بوتيرة متسارعة أصبحت تشعر بالحاجة الملحة إلى تربية أطفالنا وتثقيفهم وتنشئتهم تنشئة سليمة تمكنهم من مواجهة مختلف هذه المشاكل والعراقيل ولأجل ذلك فإنها بادرت إلى وضع حلول وبرامج تمثلت في دعم الوعي التربوي والثقافي الأسري وإجراء دراسات تربوية ونفسية لإيجاد حلول للمشاكل الأسرية، وكذا التنسيق بين الأسرة والمدرسة في طريقة العمل وفي أساليب التربية والتنشئة حتى لا يحدث بينهما خلاف أو تناقض يترتب عنه تفكك في شخصية الطفل واضطرابه والذي قد يؤدي إلى فقدانه الثقة في المدرسة أو البيت أو كلاهما على أن التوازن والتوافق بينهما يعتبر ضروريا حتى يتكامل النمو النفسي والاجتماعي السليم للطفل لذلك كان لابد من وجود أشكال للتواصل بين الأسرة والمدرسة وعلى الأسرة أن تحترم تعاليم المدرسة وتعمل بها، فإن لم تفعل ذلك تعطلت وظيفة المدرسة، بالإضافة إلى ذلك فعملية التنشئة هي وظيفة الجميع أين تشترك الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، وإن لم تكن هاته التنشئة تسير بتدرج أي من البيت فالمدرسة ثم المجتمع فإنها لن تؤتي نتائج يرضى بها الفرد والمجتمع.

مبحث1- نظريات التنشئة الاجتماعية.

الملاحظ أنّ هذه النظريات تقع ضمن مجالات معرفية متعددة من علم النفس وعلم الاجتماع و الأنتربولوجيا و ترتيبها هنا ينطلق من الفرد ذي البعد الاجتماعي إلى المجتمعي ثم الثقافي.
أبرز هذه النظريات هي:

1- نظرية التحليل النفسي: تسند هذه النظرية إلى محاولة **فرويد** عن التقمص identification أين يعرفه بأنه العملية النفسية التي يتمثل من خلالها الفرد مظهرا من مظاهر الأخر أو خاصّة من خواصه أو صفة عنه، فمن خلال التقمص يتمثل الفرد عدة أدوار اجتماعية داخل العلاقات التي يقتبسها مع الآخرين، كما تبرز أهمية نظريته من خلال مكّونات الشخصية والعلاقة بينهما والتي تعكس علاقة البيولوجي بالاجتماعي، يشكل الجهاز النفسي عند الفرد من مجموع غرائز حسنة وعدوانية تمثل **الهو** من جهة، ومجموع القيم والأنظمة الاجتماعية التي تمثل **الأنا الأعلى** من جهة أخرى والضمير جزء منها، ومن **الأنا** الذي هو محاولة التوازن بينهما **فالهو** يمثل الحالة الفطرية في حين يمثل **الأنا الأعلى** الجانب الاجتماعي الثقافي وما يحمله من قيم وعادات حميمة للمجتمع، وعن طريق الإحتكاك بين الهو والأنا الأعلى وبتدخل **الأنا** تتم عملية التنشئة الاجتماعية.

سعى القائمون بالتربية في المجتمع إلى قمع غرائز الطفل وتطبيعه مع قيم المجتمع وتحقيق التوافق الاجتماعي مما يجعل الطفل يكره والديه لكنه يكتسب ذلك مخافة العقاب، وتدريجيا يقتنع ويستنبط الطفل كل الممنوعات الاجتماعية ويرضى بها لأنها توفر له التقبل الاجتماعي من جهة وتخفف عنه درجة القلق والشعور بالذنب من جهة أخرى.

و التنشئة الاجتماعية في نظر مدرسة التحليل النفسي تتضمن اكتساب الطفل واستدعائه لمعايير والديه وتكوين **الأنا الأعلى** فهي تؤكد على علاقة الطفل بوالديه وتأثير ذلك نموه النفسي والاجتماعي وتتجاهل التفاعلات الاجتماعية داخل الأسرة وتأثير الجوانب الثقافية الطبقية لهذه الأسرة أو خارجها مثل جماعات الرفاق.

2 – نظرية بياجيه وتطور الطفل : يولد الطفل في حالة اللاتمايز والتمركز حول الذات فثم يبدأ تدريجيا يتحرر من ذلك عن طريق اللغة، واللعب ويعتمد **جون بياجيه** (1896 – 1980) في نظريته على تطوّر عامل الذكاء وقد قسم الطفولة تبعا إلى مراحل هي:

1– مرحلة اللاتمايز، 2– مرحلة الاستجابة للمحيط، 3– مرحلة التمايز، 4– مرحلة التمركز المعفي، 5– مرحلة التميز الأوّلي للشخصية.

يعتبر **بياجيه** تطور الطفل وعملية التنشئة التي هي جزء أساس فيه عملية فعالة للتكيف المستمر مع الأشكال الذهنية والاجتماعية المعقدة وينتج عن هذا التكيف تمفصل حركتين متكاملتين:

أ– الاستبطان Assimilation: يتمثل في اشتراك الأشياء والأشخاص الخارجين في البنى التي تم بناؤها كالابتسامة التي تمثل سلوكات نماذج عن علاقة الطفل بمحيطه والتي يتم بها التكيف في فترة معينة مع الحالة البيولوجية عند الوليد أثناء مرحلة الطفولة ويتطور الطفل بتطور الأشكال الأخرى من الاستبطان والممكنة.

ب– التطابق (التوافق) Accommodation: ويتمثل في تعديل البنى الداخلية التي هي في تحول مستمر مع البنى الخارجية، فالتغيرات الحادثة في المحيط هي الأخرى مصدر دائم للتوافق والتطابق، كذا عند **بياجيه** مفهوما ديناميكيا للتنشئة الاجتماعية يتعلق هذا المفهوم بتصور سيكولوجي عند **بياجيه** يدخل ضمن تصور عام للمجتمع والتنشئة، فالمجتمع عنده ليس تجمعا لأفراد خارجين أو هوية جديدة لكنه نسق للعلاقات يولد عند كل فرد باعتبار هذا الفرد في حد ذاته علاقة تتغير باستمرار عن طريق الطرف الذي يرتبط به.

3 – نظرية التعلم الاجتماعي: تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم لأنها تتضمن تغييرا وتعويدا على السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، كما أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعليم سواء كان ذلك بقصد أو بغير قصد، وعملية التطبيع الاجتماعي تمثل الجانب المحدود من التعلم الذي يعني بالسلوك الاجتماعي عند الفرد كما ينظر إلى التطبيع بأنه نمطا تعليميا يساعد الفرد على القيام بأدواره الاجتماعية، كما أن التطور الاجتماعي حسب وجهة نظر هذه النظرية يتم بالطريقة نفسها التي كانت فيها تعلم المهارة الأخرى ويعطي أصحاب هذه النظرية عن طريق التقليد أمثال **دولارد وميلر** أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم والسلوك بتدعيم أو بتغيير تبعا لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، أما **باندورا** و **ولترز** بالرغم من موافقتهما على مبدأ التعزيز في تقوية السلوك إلا أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافيا لتغيير تعلم أو حدوث بعض أنماط السلوك التي تطرأ فجأة للطفل، ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، ويعد التعلم بالملاحظة سواء كان في البيت أو المدرسة عملية اجتماعية معروفة منذ القدم، كما تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن هناك عدة مراحل للتعلم بالملاحظة وهذه المراحل:

1– مرحلة الانتباه وملاحظة النماذج السوية.

2– مرحلة الاحتفاظ وهو تخزين ذلك النموذج.

3– مرحلة إعادة الإنتاج ويتمثل في التمثيل الفعلي للنموذج وللتغذية الراجعة التركيز في ذلك.

4– مرحلة الدامغية والتي تدعو إلى تكرار النموذج وتعلمه أكثر.

وقد نشأت هذه النظرية من الأعمال المخبرية التي حاولت التزاوج بين مفهوم التعلم والجوانب الاجتماعية للتنشئة وهي تتميز بمنهجيتها وتفسيراتها الدقيقة، وإن تمكنت من تفسير الجوانب والمواقف الاجتماعية البسيطة فإنها أخفقت في تفسير المواقف المعقدة.

4 – نظرية دور كايم: يرى البعض أن نظرية **دوركايم** تشكل إحدى الدعامات الأساسية في فهم عملية التنشئة الاجتماعية من حيث اعتباره من الأوائل الذين ذكروا مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialisation في سياق حديثه عن العملية التربوية، و يعتبر **دوركايم** التنشئة الاجتماعية عملية انتقال الفرد من حالته اللاجتماعية البيولوجية إلى حالته الاجتماعية الثقافية، فوظيفة التنشئة تتمثل في إزاحة الجانب البيولوجي من تركيبة الطفل لصالح النماذج الخاضعة للسلوك الاجتماعي المنظم، وتعمل التنشئة على تكوين الضمير الجمعي لأنها العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال غير الراشدة للاندماج في الحياة الاجتماعية فهي تكوّن الإنسان لا على غرار ما حددته الطبيعة إنما على غرار ما يريده المجتمع، وهي الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج شروط الحياة الاجتماعية والثقافية.

5– نظرية الدور الاجتماعي: تنطلق هذه النظرية من مفاهيم الموقف والدور في تحليل عملية التنشئة فالحياة الاجتماعية مكونة من مجموعة الأدوار التي يتفاعل من خلالها الأفراد وتتوزع هذه الأدوار إلى:

أ– أدوار الحياة: دور الطفل، المراهق، الراشد– ب – الأدوار المفروضة: الجنس، الطبقة – جـ – الأدوار المكتسبة: العمل، المهنة و غيرها.

و انطلاقا من هذا المنظور فعملية التنشئة تهدف باستمرار إلى تلقين الطفل عددا من الأدوار والمراكز منذ بداية حياته إلى نهايتها.

ويعرف **لنتون** الدور بأنه الموقع الذي يشغله فرد معين في زمن معين داخل جهاز ما، أو هو المكانة التي يأخذها الفرد في مجتمع بحكم السن أو الجنس أو الميلاد أو الحالة العائلية أو الوظيفة أو تحصيله وتعتمد نظرية الدور على المفاهيم الثلاثة التالية:

- الدور: ويمثل وحدة الثقافة.
- الوضع: يمثل وحدة الإجتماع.
- الذات: تمثل وحدة الشخصية.

6- النظرية الوظيفية :من خلال دراسات **سوروكين Sorokin وبارسونز** التي تؤكد على تقسيم أجزاء المجتمع إلى ثلاثة أنساق رئيسية هي : النسق الإجتماعي الذي يتمثل في مجموع العوامل الإجتماعية المترابطة وظيفيا والمتكاملة في وحدة نسقية، والنسق الثقافي الذي يضم الأفكار والتصورات، ونسق الشخصية الذي يضم هو الآخر الدوافع والميول والحاجات والإستعدادات، والتنشئة الإجتماعية لا تخرج من كونها تفاعل بين هذه الأنساق في نظام موحد وهي حسب **موندرا Henri Mondra** نتاج التفاعل بين البيولوجي والمعطيات الإجتماعية الثقافية وتعتبر تجربة التفاعل التي يسميها التاريخ الشخصي موضوع التنشئة، وهي نتاج ثلاث معطيات: المعطى البيولوجي – المعطى الثقافي والسيرة الذاتية للفرد.

ويستعين **ميرتون R.K Merton** بمفهومي الجماعات المرجعية والتنشئة المبكرة فهو يرفض بخلاف **بارسونز Parssons** التقيد والتوقع في نظرية عامة، ومفهوم التنشئة التكيفية تم تطبيقه من طرف **ميرتون Merton** على الراشدين وهو غير قابل للتطبيق على الأطفال لأنه يتعلق بقيم ومعايير ونماذج مجموعة لا ينتمي إليها الطفل.

7- النظرية الثقافوية (الثقافية):
ترى هذه النظرية للتنشئة الإجتماعية باعتبارها مشاركة ودمج تطوري أو ارتقائي للفرد في ثقافته ومجتمعه فقد كان الأنتربولوجيون الثقافيون ومن بعدهم الوظيفيون لا يعالجون مفهوم التنشئة إلا من منظور هذه العملية الدمجية للفرد لثقافة مجموعته الإجتماعية، و يعطي التقليد الثقافوي خاصة في مجال الأنتربولوجيا أهمية كبرى للتنشئة الإجتماعية للطفولة المبكرة خاصة ما يتعلق بما يسمونه بتقنية الجسم (الرضاعة، الغذاء، المواقف الخاصة بالجنس عند الطفل...) وتوضح الكثير من الدراسات خاصة دراسات **مارغريت ميد M. Mead** (1901-1971) **وكردينار A.Kardiner ورالف لينتون Linton** الذي يرى أن المجتمعات مكونة بشكل لا يمكنها التعبير عن ثقافتها إلا عن طريق الأفراد الذين يكونونها ولا يمكن تخليد هذه الثقافة إلا بتكوين هؤلاء الأفراد، فإذا كانت المجتمعات البدائية تتميز بثقافة عامة فالمجتمعات المعقدة تتميز بوجود ثقافات تحتية فعملية التنشئة الإجتماعية تدفع كل فرد إلى اكتساب نواة ثقافة المجتمع التي هي مشتركة مع كل الأفراد الآخرين من اللغة، القيم القاعدية والنماذج الأساسية للعلاقات الإجتماعية، إذن فالنظرية الثقافوية لا تأخذ بعين الإعتبار التنشئة الإجتماعية التي لا تكون في العائلة الأصلية فقط لكنها تستمر خلال مرحلة الدراسة ثم المرحلة المهنية.

8- نظرية الأبيتوس Habitus (المظهرية/التطبع) لبيار بورديو:
تقوم نظرية **بيار بورديو P. Bourdieu** (1930-2002) على الصراع الطبقي في المجتمع والذي يتم من خلالها هيمنة طبقة اجتماعية على أخرى وجعلها تعتاد على هذه الهيمنة وتعتبرها طبيعية، ويستهلك هذا التوارث للمواقع بإعادة إنتاج الرأسمال الثقافي لكل طبقة في صراع تنافسي غير متجانس يكرس قبول شرعية الطبقة المسيطرة على الطبقة المسيطرة عليها عن طريق العنف الرمزي وتتم كل هذه العملية بالمرور من خلال مفهوم التطبع أو **الأبيتوس،** وبالنسبة **لبيار بورديو** فقد استعار نفس المفهوم الفلسفي الكلاسيكي بمضمون جديد وهو يرى أن الأبيتوسات هي نسق من الترتيبات الدائمة والمتغيرة المواضع والبنى المبنية المهيأة للعمل بمعنى أنها مباديء موجهة ومنظمة للسلوكات والتصورات وبشكل أكثر بساطة يمكن اعتبار الأبيتوس كنسق من التنظيمات أو الترتيبات المرتبطة بمسار اجتماعي معين فالعامل ابن العامل الأصل أن يكون له أبيتوس عامل تقليدي في حين أن العامل ابن الفلاح يمكن أن يكون له أبيتوس البرجوازي الصغير، وهنا نجد أن كل طبقة اجتماعية أو كل جزء من هذه الطبقة له نوعان من الأبيتوسات.

أ- أبيوتوس إعادة الإنتاج: والذي يطمح إلى الاحتفاظ بنفس الوضعية الإجتماعية للآباء فهو يحاول الوصول إلى توافق الفرد مع الظروف المعاشة من طرف العائلة الأصلية فابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملا.

ب- أبيتوس التسلق الاجتماعي: وهو الذي يطمح إلى الصعود فوق الطبقة الأصلية كأن تجد ابن العامل يطمح أن يصبح في المستقبل مدرسا أو مهندسا أو طبيبا.

كما يمكننا أن نجد في كتب **بيار بورديو** مجموعة كثيرة من الأبيتوسات المحددة والخاصة بطبقات اجتماعية والتي توجه التنشئة الإجتماعية مختلف نماذجهم الحياتية، ففي هذا السياق تعتبر التنشئة الإجتماعية عملية بيوغرافية لدمج التنظيمات الإجتماعية المكتسبة لا في العائلة فقط والطبقة الأصلية لكن في مجمل المجالات الإجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء وجوده،

فالتنشئة الإجتماعية حسب **بورديو** تضمن اندماج أبيتوسات الطبقة وتنتج الإنتماء الطبقي للأفراد كل هذا بإعادة إنتاج الطبقة باعتبارها مجموعة تتقاسم نفس الأبيتوسات.

9- النظرية التفاعلية الرمزية:

ترى هذه النظرية أن التنشئة الإجتماعية تتشكل باعتبارها بناء للذات ومن خلال التفاعل مع الآخر، وقد ساهم في بلورتها عدد من المفكرين منهم.

أ- ماكس فيبر M. Weber (1864-1920):

ويعتمد التحليل الفيبيري الذي يستند في تحليله للتنشئة الإجتماعية على المفاهيم الأولية خاصة ما تعلق بمفهومي الجمعوية Communalisation و المجتمعوية Sociation.

تتعلق الجمعوية بعلاقة اجتماعية من خلالها يرتكز تنظيم الفعل الإجتماعي خاصة في الحالة المعتدلة أو في الحالة النموذجية على الشعور الذاتي للإنتماء إلى نفس المجموعة، أما المجتمعوية فهي تتعلق بعلاقة اجتماعية يرتكز فيها تنظيم الفعل الإجتماعي على حكم المصلحة المبررة عقلانيا أو على إشراك مجموعة مصالح مبررة بنفس الطريقة.

من خلال هذين المفهومين يضع فيبر في طرفي نقيض شكلين عامين لتوجيه سلوك الفرد اتجاه سلوك الآخر، ما يسميه من جهة بالفعل التشاركي Communautaire أو عملية الدخول في الجماعة والذي يترجم في شكل التنشئة التشاركية، وما يسميه من جهة أخرى بالفعل المجتمعي sociétaire أو عملية الدخول في المجتمع والتي يمكن أن تترجم في شكل التنشئة المجتمعية.

ب- ميد G.H. Mead (1863-1931): يرى **ميد** أن التنشئة الإجتماعية نتاج عملية تفاعل أولا مع الآخر ذي الدلالة ثم مع الآخر العام، ويعتبر **ميد** أن التفاعلات تنتج في إطار إجتماعي وثقافي يوجه أفعال أغلبية الأفراد والتفاعل يسمح بتحديد الذات التي تعتبر موضوعا للذات في حد ذاتها وهي أساسا بنية اجتماعية ولدت في سياق اجتماعي،فالتنشئة الاجتماعية بالنسبة **لميد** باعتبارها بناء للذات من خلال أدوار مختلفة باستمرار والذات انعكاسية فهي تدل على أن الفرد يمكنه أن يكون في آن واحد الموضوع والمضمون sujet et objet لذاته فهو نتاج المد و الجزر بين الأنا (moi) و الذات (je).

هذا البناء للهوية الإجتماعية من خلال التفاعل مع الآخر يسمح لنا بأن نفهم أنه من نفس الموقع الموضوعي تظهر سلوكيات جد مختلفة عن بعضها البعض وكلما زاد التفاعل بين الأنا والذات زاد التفاعل بين الفرد و المجموعة، و يعتبر **ميد** كل الحركات الرمزية لغة لأن لها نفس المعنى بالنسبة لنفس المجموعة الإجتماعية وهي تولد نفس المواقف والمظاهر عند الذين يقومون بها والذين يتلقونها وبناء الذات يتشكل من خلال عملية الإتصال أو التفاعل مع الآخرين وضرورتها حيث تحتل الحركات الرمزية في هذا التفاعل مكانة أساسية.

مبحث2- البعد السوسيوثقافي للتنشئة الاجتماعية.

م1- تداخل الثقافة، الشخصية و البيئة للتنشئة الاجتماعية للأفراد: جاء في تعريف **غي روشيه** أن التنشئة الاجتماعية هي السيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها و يستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية و الثقافة السائدة في محيطه و يدخلها في بناء شخصيته و ذلك بتأثير من التجارب و العوامل الاجتماعية ذات الدلالة و المعنى

من هنا يستطيع أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش[1]، كما يرى بأنها الطريقة التي يتعلم بها أعضاء جماعة من الجماعات نماذج مجتمعهم و يتمثلونها ويجعلون منها قواعدهم الشخصية في الحياة[2].

و انطلاقا من هذين التعريفين نخلص إلى ثلاثة عناصر أساسية تمثل محددات و دلائل و مرشدات للعملية التنشئوية و تتمثل في:

- اكتساب الثقافة
- تكامل الثقافة مع الشخصية
- التكييف مع البيئة الاجتماعية

1- اكتساب الثقافة: تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية منذ الولادة و تستمر حتى الموت دون توقف و لا نهاية حتى زوال الفرد و تمثل الطفولة المرحلة الأكثر تأثيرا بالتنشئة الاجتماعية فبالإضافة إلى كونها المرحلة التي يكتسب فيها الفرد الإنساني اغلب السلوك من نطق و ذ وق و لياقة و لغة فهي أيضا المرحلة الأكثر طواعية و استعدادا للتعليم من أي مرحلة أخرى لهذا يسعى المجتمع الحديث إلى إطالة هذه المرحلة من التنشئة المكثفة بأطول قدر ممكن خاصة في مرحلة المراهقة مقارنة بالمجتمعات غير الصناعية التي ينتقل فيها المراهق للراشد و هو صغير و من ذلك إنشاء مختلف مراحل التعليم الانتقالية من الابتدائي فالمتوسط و الثانوي، و تستمر التنشئة الاجتماعية في المراحل الأخرى و تكون قوية في بعض الظروف، فالأفراد مطالبون باكتساب الأدوار و التفاعلات الخفية و التدريب على وتيرة العمل الجيد و على نمط الحياة و في كل تغير أو ترقية في مجال العمل يفتح مجال جديد لمرحلة أخرى للتنشئة الاجتماعية[3]، فالزواج لأول مرة و زواج الولد الأول و غيرها كل ذلك مراحل تفرض تكيفات جديدة، و من أصعب مراحل التنشئة الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو جديدة وقد لا يتم ذلك بنجاح و لا يحدث اندماج تنشئوي داخل المجتمع أو البيئة الجديدة التي أكيد لها ثقافتها الجديدة هي الأخرى، و في مرحلة الشيخوخة يفقد الشيخ المراكز و الوظائف الاجتماعية لذا يسعى الكثيرون إلى تعميم مواصفات مرحلة الشيخوخة لتجنب الألم الذاتي و تألم الآخرين فتحصر ادوار جديدة للمسن تفرضها طبيعة التنشئة السائدة في مجتمع معين فلكل مجتمع عادات و تقاليد نابعة خاصة من الدين[4].

2- تكامل الثقافة في الشخصية:

من خلال التنشئة تصبح عناصر المجتمع و الثقافة جزءا متمما للشخصية فهي مواد من مضمون النسيان و لا يمكن قياس كم الثقافة أو المجتمع المندمج في الشخصية لهذا التداخل الشديد و يختلف ذلك من فرد لأخر و حين يندمج النسق الاجتماعي و الثقافة في الفرد يتحولان إلى إلزام أخلاقي أو قاعدة وجدانية ا وبطريقة تبدو طبيعية أو عادية في الفعل أو التفكير أو الشعور و لشدة اندماج هذه العناصر لا يشعر الفرد بالضبط الاجتماعي و ضرورات المحيط و مقتضياته المختلفة.

---

(1) خواجه، عبد العزيز، مرجع سابق، ص 22.
(2) نفس المرجع، ص 66.
(3) نفس المرجع، ص ص 25-26.
(4) نفس المرجع، ص26.

فليس لدى الفرد الاجتماعي كما يقول **غي روشيه** إحساس بأنه يخضع في كل لحظة لضغط سلطة خارجية أو هو عرضة لقسر يمارس عليه من قبل المؤسسات أو العناصر الفاعلة المختلفة[1]، بل يشعر أن ذلك نابع من وجدانه نتيجة امتثاله لا للشعور بالراحة فقط بل أيضا لا يظهر معتوها و انه يستحق الاحترام مع ذاته و من طرف الآخرين.

3- التكيف مع البيئة الاجتماعية:

من الوجهة السوسيولوجية و المتمثلة في اندماج الفرد مع بيئته الاجتماعية يعتبر الشخص (الفرد) المندمج (المتكيف) اجتماعيا جزء من المحيط و من العائلة و من الجماعة و من المعمل و من الدين و من الأمة فهو جزء من الكل و يحتل مكانة بداخله لان الفرد قاعدة مشتركة بينه و بين من يتصل بهم من عواطف و أمال و أذواق و حاجات و نشاط فهو يشبههم لا جسديا فقط إنما أيضا عقليا و نفسيا فالانتماء يعني الاشتراك في الأفكار و السمات العامة و التي تظهر ذوات الأفراد في **النحن** لتستمد منها هويتها النفسية و الاجتماعية و يتعلق التكيف و الاندماج بثلاث مستويات:

أ- المستوى البيولوجي و النفسي الحركي.

ب- المستوى الشعوري.

ج- المستوى العقلي.

م2- التنشئة الاجتماعية بين البعدين الطبيعي والثقافي:

I- التنشئة الاجتماعية والتعدد الثقافي:

لا يمكن دراسة التنشئة الاجتماعية وعملياتها ومنتجاتها بمعزل عن العمليات التي تشهدها المجتمعات في أشكالها الثلاث:

أ- تطور المجتمعات : هذه الأنماط الأساسية من السلوك والشعور والتفكير تختلف من مجتمع إلى آخر بل وفي نفس المجتمع وهو ما سماه الإثنولوجيون والأنثربولوجيون ثم بعدهم السوسيولوجيون بالثقافة ولا نقصد بالثقافة هنا مفهوم الثقافة الخاصة بفئة معينة إنما نمط الحياة والقيم والخصائص التي تميز كل مجتمع عن آخر، و بالتالي يجب إدراج كل ما تم إقصاؤه من طرف بعض التصورات الخاصة بالثقافة والتي تحصرها في النشاط العلمي والفني وإنتاجه واعتبار كل نشاطات العمل ثقافة من تسيير، معرفة، علوم، حرف وغيرها كما لا يجب وضع أنماط الحياة وأشكال التصورات المختلفة كل واحدة على حدى أو باعتبارهما ثقافتين متمايزتين.

ولأجل هذا لا يمكن رفض الثقافات الأخرى مهما اختلفت عن الثقافة الأصلية، لكن ما يميز تاريخ اكتشاف المجتمعات غير المعروفة كان درسا مطبوعا بالعنف الممارس من طرف الشعوب المحتلة ولا نقصد العنف بالسلاح فقط وإنما عنف ثقافي مع التنكر للآخر في حقه في الثقافة ذلك أنه مختلف وإضافة إلى هذا التجاهل و الأثنو- مركزية تتدخل أيضا العوامل والمصالح الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية والدينية فالتجار والمستعمرون كانوا مهتمين بالثروات التي يمكنهم جنيها من الأراضي المكتشفة أكثر من أنماط الحياة والتفكير التي تعيشها هذه المجتمعات فالنظرة الإثنوغرافية عن الثقافة والمعرفة الإثنولوجية واختلافاتها يعتبر فتحا جديدا نسبيا لكنها كانت دوما مرتبطة بمرجعية رفض الآخر تحت غطاء المتوحش أو البربري.

---

(1) خواجة، عبد العزيز، مرجع سابق، ص165.

ب- بين المجتمعات المعاصرة: ومن الأمثلة التي تعكس اختلاف الثقافات نجد اختلافات بين:
- **أشكال العائلة:** والتي يمكن اعتبارها عادية أو متعددة الأزواج أو غيرها.
- **علاقة الأب/أبناء:** المسؤول الأول قانونا للطفل والذي له السلطة عليه هو الأب في العديد من المجتمعات لكن في جزر التروبريوند Trobriand (جانب غانا الجديدة) مثلا والمدروسة من طرف **مالينوفسكي B.Malinowski** (1884-1942) لا وجود لأية سلطة من طرف الأب على الابن إنما ذلك من مهمة الخال.
- **طريقة التعامل مع كبار السن:** فبعض المجتمعات تضعهم بمثابة الأموات لكن البعض الآخر يعتبرونهم موضع القوة والسلطة والاعتبار.
- **طريقة التعامل مع الأعداء:** فبعض المجتمعات تأكل أعداءها بعد الحرب والبعض الآخر يقتلهم في حين أن البعض الآخر يعفون عنهم.

ج- بين الطبقات الاجتماعية في نفس المجتمع: نجد اختلافات متعددة لمفاهيم قد تبدو محددة بين مجموعة وأخرى.

II- التنشئة الطبيعية والثقافية:

لا توجد سابقة للثقافة أو التنشئة الاجتماعية عند الفرد سواء على مستوى التاريخ الفردي أو مع مستوى التاريخ البشري كله.

أ- على المستوى الفردي: يدخل المولود الجديد بشكل مباشر في وتيرة من العمليات المختلفة والتي تجعله يدخل في ثقافة معينة وتظهر أهمية التنشئة الاجتماعية ومدتها وتأثيراتها في الارتباط بين الاستقلالية العامة للطفل أثناء ولادته والأشخاص الذين يتكفلون به أثناء نموه البيولوجي.

ب- على مستوى التاريخ البشري: على مستوى التاريخ البشري فإن الإنسان وحتى إنسان ما قبل التاريخ فإنه ترك آثارا للثقافة من أدوات ورسومات و قبور **Cl.Levis strauss** 1967 فالمحيط الإنساني والمحيط الطبيعي لم يخضعهما الإنسان إلا بالاختراعات ونقل المحيط الثقافي لهما وقد تم ذلك عن طريق الآلية (الأداة) والتي هي منتوج ثقافي قبل كل شيء.

و من جهة أخرى فقد تم إخضاع كامل المحيط الإنساني وحتى الاختلافات الطبيعية لما تحمله عملية التنشئة الاجتماعية ومفهومها من اختلافات تميز ثقافة عن أخرى بما في ذلك الجنس والعمر وغيرهما.
- **اختلافات الجنس:** أين يعطي كل مجتمع لكلا الجنسين مكانات أو قواعد محددة في تقسيم العمل داخل العائلة وداخل المجتمع وذلك بتحديد حقوق وواجبات كل جنس.
- **اختلافات العمر:** عملية النمو البيولوجي التي تصاحب تطور الفرد تبدو عملية طبيعية لكن العلوم الاجتماعية تبين أن فئات الطفولة والشباب والمراهقة وعمر الرشد والشيخوخة لا تحدد بنفس الأعمار البيولوجية عبر مختلف المجتمعات والطبقات الاجتماعية فحتى مفهوم العمر في حد ذاته والذي يقاس بالسنوات بداية من تاريخ الميلاد لا يعتبر عاما لأن قياس العمر في فرنسا مثلا من طرف الأحوال الشخصية لم يظهر إلا في القرن 16 بتعميم تسجيل المواليد في سجل المواليد.

III- جسم الإنسان Le Corps humain: جسم الإنسان وفي أكثر أبعاده التي تعتبر طبيعية مثل الطول والعرض والمقاسات واستدارته هي في الحقيقة خاضعة للتنشئة الاجتماعية فنسبة النساء اللائي مثلا لهن في الحالات العادية مقاس أكثر من 42 تختلف من طبقة لأخرى

فطريقة الجلوس والمشي واستعمالات الجسم في طرق الأكل والضحك والتلميح والحديث وغيرها تختلف كلها حسب الطبقات الاجتماعية وعند كل واحد بين الجنسين ومن باب أولي هناك اختلافات اجتماعية فيما يتعلق باللباس والحلاقة والشوارب واللحية والتجميل وكذا الاختلافات في الممارسات الرياضية بين الطبقات الاجتماعية، ففي هذا المعنى يتحدث **بورديو P.Bourdieu** عن جسم الطبقة Corps de classe أو الطبقة المنتجة لجسمها Classe fait corps والنتيجة أن لا وجود لسلوك إنساني طبيعي وكل شيء يخضع لعملية التنشئة الاجتماعية، أما ما يتعلق بالطبيعة الإنسانية أي ما يميز النوع الإنساني كنوع بيولوجي هو القدرة، فمن جهة كنوع قادر على خلق الثقافة بداية من الآلية وطرق إشباع رغباته واللغة والقواعد وغيرها ومن جهة أخرى كل فرد قادر على استيعاب ثقافة المجتمع، هذه القدرة المزدوجة ترتبط أساسا بنسق ذهني قادر على التصور والتصرف أمام وضعيات واقعية وأيضا أمام الرموز فالنشاط التقني البدائي يرتكز على القدرة على التصورات لمنتوج العمل مسبقا قبل إنجازه، إنها نقل الحضارة الإنسانية وارتباط الطفل بوسطه الإنساني وهنا تتجلى قدرة التنشئة الاجتماعية وضرورتها داخل هذا الواقع البيولوجي.

مبحث3- البعد السيكولوجي للتنشئة الاجتماعية.

يرى **غي روشيه** أن عمليات التنشئة الاجتماعية هي أولويات أو مبادئ تحكم هذه التنشئة ويجب الاستعانة بعلم النفس في تفسير هذه الأولويات بما يقدم علم الاجتماع خاصة في تكوين ما يسمى بالتنشئة الاجتماعية أو بشكل أكثر تحديدا ما يتعلق بنمو الاستعداد لدى الفرد للقيام الاجتماعي واكتساب المقومات الضرورية من معايير وقيم ورموز.

المسألة المطروحة تتجلى في التساؤل كيف ينقاد الفرد لأنماط ثقافية معينة في تمثيل المعايير مع ما يبدو في ذلك من قسر من الخارج ؟ فالفرد في استجابته للقيم يعتبر نفسه في حالة عادية وطبيعية رغم أن ذلك لا يندرج في الطبيعة البيولوجية لإنسان بخلاف الحيوان(الكلب مثلا) الذي قد يلعق الحليب وهو مغمض العينين قبل أن يرى أمه تفعل ذلك، فطرق استخدام السكين والشوكة لم يرثها الفرد الغربي بل هي شق الثقافة التي يوجد بها[1].

من هنا طرح فيلسوف **الأنوار هوبز HOBBEZ** (1588-1679) في (كتابه الوحش الضخم le léviatham) التساؤل لماذا يوجد المجتمع ويستمر؟ ولماذا لا يقود الجميع حربا ضد الجميع؟ لماذا المجتمع مستقر نسبي ولماذا الإنسان مدفوع من الداخل لإتباع المعايير الاجتماعية والانتماء للقيم السائدة في بيئته من خلال **النعل** و الجواب يمكن في الأوليات النفسية للتنشئة والمتمثلة في التعلم واستبطان الآخر.

1- التعلم:

كون **بافلوف** انعكاسات مشروطة جديدة لدى الكلب وأصبحت جزء من الجهاز العضوي العصبي الفيزيولوجي لهذا الحيوان وكذا يتم بالطرق الأربعة الأساسية التكرار، المحاكاة، الثواب والعقاب والتجارب والأخطاء، وقد انقسم علماء النفس في ذلك بين من يجعل الفرد مجرد آلة ومن يحدد السلوك من خلال المؤشرات الخارجية كما هو الحال مع البطاقة المعرفية **لتولمان Tolman** وبين من يعيدها إلى الغرائز على رأسهم **ماكدوغال Mc Dongall** بربط كل غزيرة بانفعال معين (هروب/خوف، فضول/دهشة، عراك/ غضب وغيرها) في حين ينطلق السلوكيون من كون

(1) خواجة ،عبد العزيز، مرجع سابق، ص 39.

التعليم يبتدئ من صفحة بيضاء Tabula rasa لكن هذه المواقف المتطرفة خفت حدتها الآن وتم الاتفاق على نقطتين:

أ- لا يمكن لنظرية التعلم تجاهل الوراثة وتأثير البيئة الخارجية فبينهما تفاعل ثابت ولا يمكن تحديد بدقة أي منهما يعود للآخر كما لا يمكن تجاهل أي منهما.

ب- لا يمكن تجاهل مفهوم الدلالة لسلوك معين سواء بالنسبة للفرد أو لمن يحيطون به والذين يعتبرون فاعلين في عملية التعلم ويجب أن نحسب حسابا لعلاقات الفرد بالآخرين وعلاقتهم به فيصبح الثواب والعقاب عديم الفائدة في حد ذاته إنما يأخذ معناه ودلالته من الثواب والعقاب الصادر من شخص بعينه والذي تربطه علاقة معينة بالمتعلم بحيث ينقل له مشاعر محددة اتجاهه.

2- استبطان الآخر:

توسع **شارل كولي ch. Cooley** (1864 - 1929) عام 1902 في الفكرة القائلة بأن الذات والشعور بالأنا في حد ذاتها اجتماعية في أصولها ومحتواها فالفرد يبني ذاته من خلال الصورة التي يحملها الآخر عنه ويحاول تشكيلها حسب نظرات الآخرين وهو ما أطلق عليه النظرة في مرآة الذات لأن الوعي بالوجود وبالذات حصيلة لإدراك الذات عبر"الغير" أو ما سماه **كولي** بالمشاركة الوجدانية وكذا الوعي الأخلاقي ناتج عن التفاعلات والتأثيرات التي يخضع لها الفرد من خلال المشاركة الوجدانية لأحكام الآخرين، وقد بين **جورج ميد G.Mead** (1863 - 1931) بعد تحليل الذات الاجتماعية من خلال وظائف اللغة واللعب كيف أن الطفل ينمو ذهنيا ويصبح اجتماعيا عندما يلعب دور الآخرين وحين يستبطئ مواقفهم وهذا يعكس المنظور العام للحياة الاجتماعية، والطفل يستبطئ المنظومة العامة للأدوار الاجتماعية من خلال الآخر ويبني ذاته عن طريق التمايز بدوره الخاص ويعتاد على القواعد التي تحكم وتنظم الآخرين وذلك هو الاستبطان التدريجي لعناصر البيئة الاجتماعية الثقافية، ويلتقي هنا **ميد بجون بياجي piaget** في كون الفكر والذكاء عملية نمو اجتماعية نفسية فميزة الطفولة عند **بياجي** تتحدد عن طريق مركزية الذات فالفرد يشعر ويفهم المحيط من خلال ذاته قبل أن يميز ما يخص كل شيء ومن أجل هذا التمييز يدخل الفرد في صراع بين الأنا والآخر لأن سيطرة المركزية تفقد عقلانية السلوك والتصور ولا تتحرر الأنا إلا بضغط من القواعد المنطقية والأخلاقية الجمعية عن طريق الاحتكاك الذي يأخذ شكلين:

أ- الشكل الأول: حتى السابعة حيث تسيطر علاقة الأهل على شكل قسر والتزام ويفكر الطفل كالراشد ويتصرف كما يرغب الراشد فهو يتلقى الوعي الأخلاقي من الراشد دون قيود أو شروط فبدل وجود رغبة **الأنا** توجد رغبة سلطة عليا.

ب- الشكل الثاني بعد السابعة: تبدأ علاقة تعاون بين الطفل ورفاقه من العمر في مجال من النقاش والنقد وبتنوع أدوار اللعب تتعدد وجهات النظر مما يسمح له بالتعاون والتحرر والبناء تم بوحدة ذات الطفل واستقلاله في فكره ووعيه الأخلاقي فالتعاون والنقاش يمحص الأفكار ويسمح له بالتحقق مما كان من قبل مسلما وتتم عملية الانتقاء وبالتالي ما كان مفروضا من الخارج أصبح مستنبطا تدريجيا حتى يصبح منطق كل شخص ووعيه الذاتي وقد أعطى **بياجيه** أهمية للتقدم اللغوي والوظيفة الرمزية باعتبارهما أساس الاتصال فاللغة اجتماعية حتى ما كان داخلي لأنها موجهة لشخص حقيقي أو افتراضي، وتبقى الدراسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية مدينة للتحليل النفسي الذي ساهم في تفسير صيرورة التنشئة الاجتماعية من أعمال **سيجموند فرويد** وتلامذته وذلك من خلال أربعة نقاط هي:

- **علاقة الطفل بوالديه:** فمن خلال الإحتكاك الجسدي بين الأبوين والطفل تتفتح ذات الجنسية لدى الطفل وتنمو عاطفة الحب وبتوفير هذا المصدر من اللذة يشعر الطفل بالاطمئنان والراحة ويفقدانه يشعر بالإحباط والحرمان المرفوق بالعدوانية فالتعليم يتدرج في إطار ديناميكية للعلاقات الانفعالية وتأخذ العلاقة مع أحد الوالدين من الجنس الآخر علاقة جنسية أكثر حدة في المرحلة الأوديبية وفي هذا التعلق يستبطئ الغير من خلال لعب دور الآخر إلى درجة الذوبان فيه فهذه القوة على التماهي تبين استعداد الطفل لاحتواء أدوار الغير ومواقفهم(1).

- **ازدواجية المشاعر:** من خلال العلاقة مع الأبوين يستطيع الفرد تكوين مشاعر متناقضة عن فرد (شخص) واحد، حب وكراهية فالإحباطات الحادثة للطفل أثناء تربيته من طرف من يحبهم يول مشاعر متناقضة تتحول في المرحلة الأوديبية إلى تماهي أحد الوالدين مقابل المنافس الآخر للجنس، ومن الناحية الاجتماعية تلعب هذه الازدواجية دورا هاما في العلاقات بين الأجيال خاصة علاقة الفتيان بالراشدين، و قد أعطى بعض الكتاب هذه الازدواجية مكانة في تفسير العلاقة بين المستعمر و المستعمر(2).

- **التحويل:** وهي القدرة على نقل مشاعر كانت متركزة في شيء أو شخص أو دور معين في بدايتها إلى أشخاص آخرين ويبدأ بتحويل التماهي القديم من المريض إلى المحلل النفسي لإزالته ويلعب هذا التحويل دورا أساسي في عملية التكييف خاصة في بعض مراحل التنشئة الاجتماعية وقد تتحول مشاعر التي تربط فردين إلى مشاعر تربط أفرادا وجماعات.

- **الأنا الأعلى:** ففي بناء الشخصية يتم استبطان صور ذات أهمية عاطفية والتي تتجلى بعد ذلك في ما يمكن تسميته بالرقابة المفروضة على الاندفاعات وهنا يتلقى **فرويد** حسب **بارسونز** مع **دور كايم** في مفهوم القسر فكلاهما يمثل المنبع الاجتماعي للواجب الأخلاقي، فالأنا الأعلى هو الضبط الاجتماعي المستبطن والضبط الاجتماعي هو الأنا الأعلى الخارجي.

مبحث4- مظاهر التفاعل الاجتماعي في إطار التنشئة الاجتماعية.

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي أساسا لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد و الجماعة أنماط السلوك المتنوعة و الاتجاهات التي تضم العلاقات بين الأفراد و جماعات المجتمع الواحد في إطار القيم السائدة و الثقافة و التقاليد الاجتماعية المتعارف عليها و تتم عمليات التفاعل الاجتماعي وفقا للتسلسل الزمني و الذي يمثل مراحل النمو التي يمر بها الفرد خلال مراحل تنشئته و كذا مختلف العمليات التي تحدث في إطار هاته العملية.

م1- النمو الاجتماعي عبر التنشئة الاجتماعية:

يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب الطفل السلوك الذي يساعده على التفاعل مع أفراد ثقافته ويعتبر هذا السلوك حصيلة لعملية التنشئة الاجتماعية كما يتوقف على النضج(3).

ويعرف أيضا بأنه يتصل بفهم المجتمع والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، وفي الأوطان المحلي الصغير والعربي الكبير والإنساني الواسع والشامل(4).

كما يعرف بأنه اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يساعده على التفاعل مع أفراد بيئته

---

(1) خواجة ،عبد العزيز، مرجع سابق، ص44.
(2) نفس المرجع، ص 45.
(3) جلال، سعد محمد، علاوي، علم النفس التربوي الرياضي، القاهرة، دار المعارف، 1982، ص133.
(4) عاقل ،فاخر، التربية قديمها و حديثها، بيروت، دار العلم للملايين، 1981، ص 324.

ويعتبر هذا السلوك حصيلة التنشئة الاجتماعية كما يتوقف أيضا على النضج[1]، ويعتبر النمو الاجتماعي بأنه التقدم المتحسن من خلال الأنشطة المباشرة للفرد تحت تأثير الموروث الاجتماعي والتكوين المرن للسلوك ويشمل هذا النمو السلوك والميول الداخلية والخارجية[2].
وبالتالي فالنمو الاجتماعي هو جملة العمليات التفاعلية التي تحدث بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه فتحدث عملية تفتق للاستعدادات والقدرات الكامنة في ذات الفرد وتتطور عن طريق الاحتكاك الاجتماعي من خلال التطور لمختلف جوانب الشخصية من فروعها المختلفة النفسية، المعرفية، اللغوية والانفعالية وغيرها، إضافة إلى أنه عملية متباينة تباين المراحل التي تمر بها شخصية الفرد من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد فالمراحل العمرية المتأخرة.

- العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي :

هناك عوامل عديدة تتدخل في النمو الاجتماعي للفرد بشكل يجعلها مسؤولة عن الآثار المترتبة عن هذا النمو والتي تظهر في النقاط التالية:
أ- أول عامل يؤثر في النمو الاجتماعي للطفل هو الأسرة من خلال الأنماط الاجتماعية التي تتبناها في عملية التنشئة الاجتماعية إضافة إلى الجو النفسي المهيمن على الأسرة والعلاقات القائمة بينه وبين والديه خصوصا وتتكون لدى الطفل اتجاهات اجتماعية نحو المواضيع الخارجية بناء على سلوك أبويه في الأسرة[3].
فالأسرة إذا كان يسودها نمط التسلط والإهمال بين الوالدين خاصة فإن ذلك ينعكس على الطفل حيث يصبح سلوكه أكثر عدوانية وسلبية من نظيره الذي يعيش في أسرة تسودها الحماية والرعاية من قبل الوالدين.
ب- العامل الثاني الذي يؤثر في النمو الاجتماعي للطفل هو المدرسة التي تؤدي بالطفل لأن يكتسب مهارات وخبرات اجتماعية جديدة وتتيح له مجالا واسعا لبناء العلاقات وتبادل الخبرات وتوسيع الإدراك الاجتماعي للأشياء الموضوعة أمامه فالمدرسة تعتبر نقطة تحول في حياة الطفل وفي نموه الاجتماعي فهي تحوله من مجتمع الأسرة إلى مجتمع المدرسة[4].
ج- العامل الثالث هو النمو الجسمي البيولوجي للطفل وتأثير عوامل الوراثة في شخصيته والهيئة الخارجية التي يظهر فيها جسم الطفل وتمتع هذا الجسم بالصحة لأن مجتمع الأطفال يقدر أعضاءه من خلال ما يلاحظه من مظاهر خارجية فالطفل الوسيم وذو بنية جسدية صحيحة يكون مقبولا اجتماعيا أكثر ممن يعاني من عاهات جسدية[5].
د- العامل الرابع هو أثر الصحبة وجماعة الرفاق التي ينتمي إليها الطفل في مرحلة من مراحل النمو الاجتماعي ويبرز أثر جماعة الرفاق في كونها مصدرا من مصادر التلقي التلقائي للطفل كما أنها مصدرا لإشباع الحاجات الاجتماعية كالحاجة للأمن والتقدير والحاجة للحب والحماية للانتماء[6].

---

(1) محمد، مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص03.
(2) Charles, skinner, educational psychology, Englewood, pretice halle, 1959, p292.
(3) حامد، عبد السلام زهران، مرجع سابق ،ص280.
(4) حسين، فيصل، الغربي، علم النفس الطفولة و المراهقة، دمشق، مطبعة خالد بن الوليد، 1976، ص 73.
(5) السيد، فؤاد البهي، مرجع سابق، ص 157.
(6) حامد، عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 285.

هـ-العامل الخامس هو المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة ذو أثر عميق في النمو الاجتماعي للطفل فقد أكدت الكثير من الدراسات أن هناك تباينا في النمو الاجتماعي للطفل لتباين المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة، فالأسرة في كل مستوى معين تتبين أنماطا معينة في التنشئة الاجتماعية(1).

و- العامل السادس عامل الثقافة الاجتماعية السائدة في محيط الفرد والتي تحدد إدراكه الاجتماعي للأشياء واتجاهاته نحوها كما تؤثر في نمط تفكيره واختياره للبدائل الاجتماعية المطروحة أمامه وهذا العامل يتضمن اللغة والقيم والعادات والتقاليد والدين ويكاد يكون هذا العامل المحدد الرئيسي لنمط الحياة الذي يختاره الفرد في المجتمع كما يحدد نوعية السلوك الذي ينتج عن الشخصية.

ز- العامل الأخير يتمثل في الخبرات الخاصة التي يمر بها الفرد مدى الحياة والتي تصنف ضمن رصيده الاجتماعي على شكل تجارب اجتماعية يعمل بها في المواقف الاجتماعية المختلفة والتي تمثل الخلفية النظرية لثقافته الاجتماعية(2).

م2- العمليات الاجتماعية في إطار عملية التنشئة الاجتماعية:

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين الناس متخذة أشكالا عدة ووسائط مختلفة تلعب دورا بارزا في تحديد نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود الأشخاص المتفاعلين وتعتبر بعض الأشكال التي تتخذها عملية التفاعل الاجتماعي أشكالا مرغوبا فيها وبعضها الآخر غير مرغوب فيها، والتفاعل يحدث في إطار الجماعة الاجتماعية الإنسانية وغير الإنسانية مهما صغر حجمها وقل عدد أفرادها، وعلى هذا الأساس يحاول الإنسان البحث عن التجمعات الإنسانية للعيش ضمنها وهذا وفق مجموعة من العمليات الاجتماعية مثل التعاون، الصراع، التناسب، التوافق، التكيف والتمثيل غيرها.

أ- التعاون: هو عملية تكامل الأدوار حيث يرى المتعاون مع الآخرين أناسا مختلفين عنه في المقومات والقدرات فيسعى لتوظيف قدراتهم لتحقيق أهداف مشتركة بالتكامل بين قدراته وقدراتهم وبهذا المعنى فهو مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني الشائع، كما يمثل التعاون ظاهرة اجتماعية تعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين ويتعلم الفرد عن طريق التعاون الكثير من أنماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي وقد تم التمييز بين أربعة أنواع من التعاون في العلاقات الاجتماعية وهي:

1- التعاون التلقائي: وهو الذي يحدث دون علم أو إعداد مسبق بل تلعب الصدفة والمفاجأة دورا أساسيا في وجوده مثل محاولة إنقاذ شخص لآخر غريق.

2- التعاون التقليدي: ويوجد بقوة في المجتمعات التقليدية المحلية مثل تعاون الأهالي في جني المحصول ويزيد هذا النوع في استقرار المجتمع.

3- التعاون الموجه: ويتم هذا التعاون عن طريق توجيه شخص له سلطة معينة كأن تقوم الحكومة بتوجيه الأفراد نحو ترشيد الماء والكهرباء أو دفع الضرائب.

4- التعاون التعاقدي: ويشمل هذا النمط أسلوب التخطيط إذ أن الأفراد يتفقون بمحض إرادتهم على التعاون وبصورة رسمية بطرق خاصة ومحددة.

(1) محمد، مصطفى زيدان، السلوك الاجتماعي للفرد، ط1، د ذ م، شركة مكتبة عكاظ للنشر و التوزيع، 1981، ص 131.

(2) السيد، فؤاد البهي، مرجع سابق، ص 159.

ب- الصراع: يحتل الصراع أهمية كبيرة لجميع الأفراد ويمكن القول أن الكثير من حالات الصراع تنشأ بسبب ما يصفه المجتمع من عراقيل في وجه العديد من الدوافع القوية التي يحملها الأفراد معهم ومما لا شك فيه أن الشخص في حالة تفاعل مستمر مع المحيط فهناك أشياء تجذبه وأخرى يرغب في الابتعاد عنها فموقف الفرد تتحكم فيه مجموعة هذه القوى وقد ينتهي الصراع حين يستطيع الفرد التكيف معها وقد يستمر فيؤدي إلى أن تزيد من التوتر والاضطراب، وهناك نوعين من الصراع:

1- الصراع النفسي (الفرد الذاتي): ويحدث هذا النوع عادة أثناء عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد نتيجة لتعارض مصالح الأفراد ورغبة الأفراد في تحقيق المصالح المختلفة ويوجد الفرد في موقفين متعارضين يتطلب كل منهما سلوكا معينا وقد يكون التناقض جسديا، عقليا، نفسيا.

2- الصراع الاجتماعي بين الأفراد والجماعات: و يحدث هذا النمط عندما تتعارض مقاصد وأساليب الأفراد في تحقيق أهدافهم ويتخذ الصراع الاجتماعي أشكالا ومسميات مختلفة أهمها:

- الصراع بين الأشخاص: و يتمثل هذا الشكل من أشكال الصراع عندما تشتد المنافسة بين شخصين إلى درجة الكراهية بسبب أو بدونه ويحاول كل منهما تدمير الآخر بشتى الطرق ويسود هذا الصراع في العادة الأنانية وحب الذات والرغبة في السيطرة وحب النفوذ والثروة كدوافع أساسية لهذه الصراعات الشخصية.

- الصراع السياسي: ويتخذ هذا الشكل من الصراع أحد المظهرين، إما صراعا محليا داخليا في إطار المجتمع الواحد كما يحدث بين الأحزاب السياسية المتصارعة وقد يكون الصراع خارجيا دوليا بين مجتمع وآخر ومن مظاهره المختلفة الحملات الدعائية وتبادل التهديدات والحصار ويصل إلى الحروب.

- الصراع الطبقي: ويظهر هذا النمط من الصراع في نطاق المجتمع الواحد بين الطبقات المختلفة فيه ويمكن أن يظهر على نطاق دولي ويتمثل هذا الصراع بشعور طبقة ما أنها متفوقة على الأخرى وأنها أكثر تفوقا ولذلك تحاول السيطرة عليها أو استيعابها لتحقيق مصالحها.

- الصراع الديني: عرفت المجتمعات البشرية العديد من أمثلة الصراعات الدينية وأهم مظاهره الحروب المدنية والأوروبية والحروب الصليبية والفتن الطائفية ويحدث هذا بين الأديان المختلفة أو بين أفراد الدين الواحد.

- الصراع العرقي: هذا الصراع عادة يحدث بين جماعات الأجناس المختلفة والذي ينتج عن عدم التقارب والتخوف الذي يسود بينها أو عن الصراع على النفوذ والسلطة كما ينتج عن شعور أحد الأجناس بالتفوق على الجنس الآخر وممارسته لأشكال الاضطهاد العرقي واللوني نحو الجنس الآخر.

ج- التنافس: هو عملية تحدث بين طرفين أو فريقين أو شخصين أو أكثر وذلك عن طريق بذل أقصى جهد وتنشيط الأفكار وتقبل الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق قبول الطرف الآخر بطريقة موضوعية بعيدة عن العنف.

ويشتمل التنافس على انغماس شديد لكل أطراف التنافس في عملية الصراع على الهدف الواحد وقد يتخذ شكل التنافس الشديد الذي يؤدي إلى التنافر والبغضاء كما يحدث بين الشعوب والجماعات التي تتنافس على النفوذ والموارد وبين الأفراد الذين يتنافسون على

المراكز والمكاسب وقد يتخذ شكل التنافس الشريف الذي يؤدي إلى المزيد من التعاون والبناء.

د- التوافق (التكيف) الاجتماعي: هو محاولة الاقتراب قدر الإمكان من القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعات أو جماعات المجتمع ومؤسساته الرسمية وهو قبول التنظيم الاجتماعي الذي يقره المجتمع على الفرد لكي يصبح عضوا منسجما فيه ومن العوامل المساهمة في عملية التكيف عامل التنشئة الاجتماعية بمؤسساته المختلفة (الأسرة، المدرسة، دور العبادة، وسائل الإعلام و غيرها) ومنها:

- **المهادنة:** وهي اتفاق للكف عن الصراع بالرغم من عدم انتهاء الخلاف أو الوصول إلى حل.
- **التحكيم:** وهو قبول الطرفين بحكم ثالث بشكل رسمي (حيادي) أو شبه رسمي (ودي).
- **التسامح:** وهو الكف عن الصراع دون محاولة أي من الطرفين التغلب على الآخر.

هـ- التمثيل الاجتماعي: يسعى التمثيل الاجتماعي إلى التقليل من الخلافات بين جماعتين وزيادة درجة التوافق في الاتجاهات والتفكير والمصالح والأهداف ويكون التمثيل ضروريا عند احتكام الثقافات والجماعات لإمكانية التعايش مع الجميع بالقدر الأكبر من الانسجام والتعاون وتتدخل في هذه العملية عوامل عديدة منها ثقافة الأغلبية أو مكانة القائمين على الثقافة.

و- الاتصال الاجتماعي: يعتبر الاتصال ضرورة إنسانية لتماسك الأفراد والجماعات وهو القدرة على مشاركة الآخرين أفكارهم وخبراتهم ومعرفة حاجاتهم والعمل على إشباعها، ويسعى الفرد من خلال الاتصال تحقيق مجموعة من الوظائف أهمها:

- **التثقيف:** وهو تزويد الناس بمعلومات ومعارف مفيدة له في مختلف مجالات حياته سواء كانت دينية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية أو فنية.
- **وظيفة تربوية:** من خلال أن الاتصال عملية تعلم وتعليم تهدف إلى تغيير السلوك وذلك بتزويد المتعلم بالخبرة والمواقف والقيم الاجتماعية التي تساعده على التكيف مع مجتمعه.
- **وظيفة اجتماعية:** فالاتصال تفاعل اجتماعي يقوم بنقل المعلومات وهو أداة فاعلة في تكوين العلاقات الإنسانية عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات.
- **وظيفة سياسية:** فالاتصال يساعد على تثقيف الفرد سياسيا مما يسهل الاتصال بين الحاكم والقاعدة الشعبية ويسهم في تشكيل الرأي العام.
- **وظيفة دينية فكرية:** من خلال نشر الدعوات والتعاليم الدينية.

مبحث5- آليات عملية التنشئة الاجتماعية (عناصرها، مجالاتها،خصائصها و أهدافها).

م1- عناصر عملية التنشئة الإجتماعية:

أ-الفرد: الفرد هو موضوع التشكيل الإجتماعي، ومن أجله كانت التنشئة الإجتماعية ويدخل في مكون الفرد البنية البيولوجية التي يتمتع بها، والتي تتفاعل مع المنبهات الإجتماعية الخارجية التي بموجبها تحدث عملية التنشئة، يضاف إلى ذلك العناصر الوراثية في الإنسان، والتي تتدخل في استجابات الفرد نحو محيطه وتصنيف سلوكه الإجتماعي، كما يدخل في هذا المكون، البنية المعرفية الفكرية التي يتمتع بها الفرد، باعتبارها تتدخل في تحديد إدراكات الفرد الإجتماعية ومن خلالها يتحدد سلوكه الإجتماعي.

ويتدخل عنصر اللغة في هذا المكون، باعتبار أن النمو اللغوي يؤدي إلى زيادة التفاعل الإجتماعي بين الأفراد والتفاهم بينهم أكثر، ويوسع دائرة علاقات الإتصال وينبثق عن هذا التفاعل علاقات اجتماعية وأنماط سلوكية، ومعايير وقيم وموازين اجتماعية[1].

ب- مضمون التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي عملية تمرير لرسالة تربوية للأفراد، هذه الرسالة تتضمن مواضيع مختلفة فيراد ترسيخها وتأسيسها في نفوس الأفراد، فعملية التنشئة الإجتماعية تحمل أنماطا سلوكية معينة كالشجاعة والصبر وغير ذلك، وتعمل الأسرة أو أي مؤسسة اجتماعية أخرى على تعليمها للطفل عن طريق السلوك النموذجي للأبوين والطفل يقلد هذا السلوك عن طريق الملاحظة أو عن طريق التلقين المستمر أو عن طريق الأحداث[2]، والتنشئة الاجتماعية تحمل في طياتها اللغة التي هي أداة اتصال بين الأفراد، فهي أول شيء يبدأ الطفل في تعلمه من أبويه، والتي تسمح له بالإتصال والتفاهم مع أفراد محيطه، وتلبية حاجاته النفسية الاجتماعية[3]، والتنشئة الاجتماعية هي عملية تمرير للقيم الدينية والخلقية والثقافية من جيل إلى جيل، وبذلك تكون عملية التنشئة الإجتماعية عملية حضارية، وأداة من أدوات الصراع بين الأمم، توظفها الأمم منذ القدم في إخضاع الأمم الأخرى لها، أو توهن قواها الداخلية عن طريق ما يسمى بالتثقيف من الخارج من جانب آخر تستخدم كوسيلة للمحافظة على البقاء، من خلال نقلها لقيمها الدينية وتراثها الثقافي والحضاري، والعادات والتقاليد إلى أجيالها، كما أنها تحمل في طياتها قيم التعامل الإجتماعي بين الأفراد، كالتعاون والتكافل الإجتماعي والعدالة الاجتماعية[4]، والتنشئة الاجتماعية تتضمن عملية ضبط اجتماعي للفرد، فعن طريقها تتعلم الأجيال الجديدة المعايير الإجتماعية، والحقوق والواجبات داخل المجتمع، بما فيها من تنوع وترتيب طبقي أو مهني، ومن صراع أو تعاون ولما يتعرض له هذا البناء من تغير، وتحقق التنشئة الإجتماعية هذا الضبط الإجتماعي عن طريق تحليل التراث الإجتماعي، والظروف البيئية، واختيار العناصر الصالحة فيها، والتي تؤدي إلى نمو صالح للفرد والمجتمع، و يؤدي هذا الأمر إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد نحو العناصر المشتركة والجيدة في البناء الاجتماعي[5].

ج- المؤسسة الاجتماعية:

وهي المؤسسة التي تقوم بمهمة التنشئة الإجتماعية للطفل، بتنمية الجوانب والمهارات الإجتماعية، على النحو الذي يمكنه من التكيف الإجتماعي السليم، و يجعل سلوكه أكثر توافقا مع محيطه الإجتماعي، والمؤسسات الإجتماعية التي تشرف على عملية التنشئة الإجتماعية كثيرة ومتنوعة، فهناك المؤسسات التقليدية كالأسرة، وهي أول محيط يتعامل معه الطفل عند ولادته، والذي يتمحور أساسا حول الأب والأم، والأسرة كانت المؤسسة التي تهيمن على

---

(1) مصباح، عامر، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، ط1، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة و النشر، 2003، ص46.

(2) نفس المرجع، ص 46.

(3) مصطفى، عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، الجزائر، د م ج، 1994، ص 73.

(4) عبد الله، النعيمي، مرجع سابق، ص 328.

(5) محمد، عبد الهادي عفيفي و عبد الفتاح، جلال، التربية و مشكلات المجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1972، ص ص 27-29.

عملية التنشئة الاجتماعية لأفرادها، ثم تقلص دورها بظهور مؤسسات اجتماعية جديدة أخذت دور الأسرة، وهناك المدرسة، والمسجد، وهي أيضا تعتبر مؤسسات تقليدية بالنظر للمؤسسات الحديثة، التي نشأت نتيجة للتطور التكنولوجي والتقدم المدني، وفي مقابل المؤسسات التقليدية الحديثة، مثل وسائل الإعلام التي تعتبر مؤسسة ذات فعالية فائقة في التنشئة الإجتماعية، والتأثر على الأشخاص وبناء الإتجاهات وتوجيه الرأي العام، ومن المؤسسات الحديثة في التنشئة، النوادي الرياضية والثقافية، والتي تستقطب الكثير من الأفراد، وأنشئت خصيصا لشغل وقت فراغ الفرد وتزويده بالخبرات الاجتماعية، أما فيما يخص جماعة الرفاق فهي مؤسسة ذات تأثير كبير في سلوك الفرد وهي مؤسسة تقليدية من حيث النشوء، لأنها ناتجة عن طبيعة الفرد الإجتماعية لكن الإهتمام بدراستها، والبحث في مدى تأثيرها على سلوك الأطفال الإجتماعي هو اهتمام حديث[1].

م2- مجالات التنشئة الاجتماعية:

تتعدد المجالات التي ينتمي إليها الفرد وبالتالي يعيش ضمنها تبعا لمراحل عمره المختلفة والتي تسايرها مؤسسات مختلفة وخلالها تتنوع حاجاته ومطالبه وعلاقاته الاجتماعية وبفضلها يكون لنفسه شخصية متميزة عن الآخرين وأهم تلك المجالات:

أ- المجال الأسري:

تعتبر الأسرة أولى المجالات الحيوية التي ينشأ خلالها الفرد فيتلقى أسس التربية والتعليم والتأسيس كما يوجه نحو العالم الذي يحيط به و يعيش فيه وهنا تقوم الأم بتعليمه كيفية الاعتماد عليها في تغذيته والاعتناء به لتنمي عنده ثقته بها وبالتالي أفراد الأسرة وعبر هذا الاعتماد يرى الطفل أفراد أسرته عبارة عن رموز مهمين في عالمه من خلال تفاعلهم المستمر والدائم معه ثم يتقدم الوالدين أكثر في حياته ليعلموه السلوك المقبول والغير المقبول، السوي وغير السوي، كما تقوم الأسرة بإكساب الطفل صفاته العامة مثل الآداب والتقاليد والأعراف في سلوكه وتفكيره وتقوم بدمجه في الإطار الثقافي عن طريق إدخال التراث الثقافي في تموينه وتوريثه إياه متعمدا بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه على نهوج التفكير السائد فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه فينشأ منذ طفولته في جو مليء بهذه الأفكار والمعتقدات والقيم والأساليب فلا يستطيع التخلص منها لأنه لا يعرف غيرها ولأنه يكون قد شب عليها وتكون بدورها قد تغلغلت في نفسه وأصبحت طبيعته ثانيا أي أصبحت من مكونات شخصية[2].

ب- المجال المدرسي:

تقوم التنشئة المدرسية على تنافس بين التلاميذ وخاصة عن طريق الاختبارات المدرسية التي تؤكد تقدمهم أو تأخرهم الدراسي فتقوم بالجزاء أو العقاب.

ومن جهة أخرى فإن المدرسة تقوم بتنشئة تلاميذها على تعلم ثقافتهم الوظيفية إذ توجههم نحو تعلم تاريخ مجتمعهم وتراثه الفكري وطرقه الشعبية في اللباس التقليدي وتشجعهم على التغني بالوطن من أجل إنماء الروح الوطنية عندهم، وتعريفهم على خارطة بلدهم وشعار دولتهم ورموزها التاريخية والسياسية كما تعمل على دمج التلاميذ باختلاف ثقافتهم الفرعية ضمن ثقافة المدرسة الواحدة والثابتة.

---

(1) مصباح، عامر، مرجع سابق، ص 48.

(2) دياب، فوزية، نمو الطفل و تنشئته، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1978، ص 121.

ج- المجال العمري (الجماعة العمرية):
كلما تقدم الطفل في عمره قل تأثير أسرته في عملية التأنيس والنماء الاجتماعي ويقابل هذا الضعف الأسري ازدياد وتأثير جماعة الأصدقاء واللعب في المدرسة وخارجها بسبب ميله لإقامة علاقات وصداقات مع الأفراد من نفس شريحته العمرية لأنهم يمثلون طموحه وحيويته وهوايته ومصالحه، هذا الانتماء إلى الجماعة العمرية يكون لدى الفرد أنماطا من التفاعل والتعاون والاستقلال الشخصي عن مؤثرات الأسرة والمدرسة فيتكون لديه شعور بالمسؤولية وأنه أصبح في غنى عن قرارات أسرته وعليه تحمل تبعات تصرفاته، هذا من جانب ومن جانب آخر تقوم الجماعة العمرية بتنشئة الفرد تنشئة إستباقية متوقعة تهم أدوارا يتوقع ممارستها مستقبلا وفي حالات أخرى تقوم الجماعة العمرية بإقناع أفرادها بأن آراءها تمثل طموحات المجتمع وآماله مثل القيام بالأعمال التطوعية والخيرية أو العمل بالأماكن الإنسانية دون أجر مقابل.

د- المجال الإعلامي:
من المعروف حاليا أن وسائل الإعلام المختلفة أصبحت تؤثر في تنشئة الأجيال الصاعدة بشكل واضح ولعل التلفاز يعتبر أهم تلك الوسائل من خلال إنمائه في خيال الأفراد صور تحمل دلالات مختلفة وترمز إلى مواقف معينة ، و هي في مجمل الأحيان ذات اتجاهين: الاتجاه الأول الذي من خلاله ينجذب الأطفال ويتشوقون إلى تقليد مهارات الأبطال في المسلسلات الكارتونية والعادية والاقتداء بهم والرغبة في حمل صفات الشجاعة والنبل وغيرها من مكارم الأخلاق التي تكون الشخصية السوية، أما الاتجاه الثاني فيختص الأفلام والمسلسلات الإجرامية والتي تساعد بشكل غير مباشر على توجيه الطفل نحو الأفعال المنحرفة أو العدوانية وهذه تأثيرات سلبية في التنشئة الإعلامية.

هـ- المجال المهني:
تبدأ التنشئة في المجال بعد توقف تعليم الفرد المدرسي وتستمر معه لغاية وفاته أو إحالته التقاعد، وتنطوي هذه التنشئة على تماثل الفرد مع متطلبات عمله أو موقعه الوظيفي وقد طرح **ولبرت مور** 1968 (عالم اجتماع حديث) أنواع التنشئة المهنية و هي كما يلي:
- **الإعداد الأكاديمي المسبق:** أي التدريب المسبق لاختيار المهنة بحيث يتناسب مع طموحه المهني وقابليته العلمية.
- **التأهيل المهني:** أي التهيئة الأولية في التنشئة الحرفية البسيطة قبل استلامه العمل سواء كان عن طريق التدريب أو المشاهدة.
- **الاشتراط و الالتزام:** وتعني الحالة الأولى قبول الفرد عملا غير راغب فيه إنما يعمل فيه مكروها أو مرغما فتكون تنشئة المهنية مزعجو و غير ملائمة أما الحالة الثانية ففيها يقبل الفرد على العمل متحمسا فيستمتع به ويقوم بواجبه على أتم الاستعداد لأنه يجد فيه تحقيق طموحه وأهدافه.
- الالتزام المستمر ببرنامج العمل بحيث يصبح جزء من سلوكه و تفكيره و جزء من شخصيته ولا يستطيع الانحراف عن متطلبات عمله فيبدأ صورته المهنية والشخصية في عمله وهنا يكون عمله المثابر وتعاون الآخرين معه في العمل بمثابة حكم الآخرين المهنيين في حياته ليشكل ملامح صورة نفسه الاجتماعية الأمر الذي يزيد من تحمسه وتعلقه بعمله.
و- المجال الديني: تقوم دور العادة (الجوامع مع الكنائس والمعابد الأخرى) بتوجيه وإرشاد الناس نحو الأخلاقية والإنسانية لتنقية النفس من النزعات العدوانية وتذكير الناس بالعقاب

الآخر لكل من ينحرف عن التعاليم الدينية فتتبلور في أنفس هؤلاء الأفراد صورا محرمة لبعض السلوكيات تكون فيما بعد ضوابط دينية في داخل الفرد تحصنه من مغريات الدنيا.

ز- المجال العسكري: تقوم المؤسسات العسكرية بتوجيه أفرادها على الضبط والربط في السلوكات واحترام الأقدمية والالتزام والتقيد بالترتيب الموقفي في السلم العسكري واحترام الجداول الزمني في ممارسة أنشطة المؤسسة وعدم مسامحة مخالفيها كما يتميز نمط التنشئة العسكرية بطابع الصعوبة والقسوة بسبب طبيعة المؤسسة المبنية على سلوكات قوامها الصبر وتحمل المشاق والمثابرة واحترام الزمن والرتب وعدم مخالفة الأوامر.

م3- خصائص عملية التنشئة الاجتماعية:

1- التنشئة الاجتماعية عملية تشكيل اجتماعي: عملية التنشئة الاجتماعية تعمل على تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن إنساني، يملك المؤهلات الإنسانية والإجتماعية بما يجعله كائنا ناضجا اجتماعيا، بمعنى أن الفرد لما يولد يتعلم الأنماط السلوكية التي يتميز بها المحيط الإجتماعي والخبرات والمهارات الإجتماعية، والمعايير والقيم والإتجاهات الإجتماعية السائدة، ويتم نقل هذه الأشياء عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن عبر هذه التنشئة الإجتماعية الحصول على نوعية الفرد الذي نريده، وبناء الإتجاهات الإجتماعية التي يرغب المجتمع في نقلها إلى أجياله، فالطفل عند ولادته عبارة عن ورقة بيضاء يمكن كتابة أي شيء عليها، أو كالعجينة يمكن صياغتها على كل الأشكال، ولذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء[1].

2- التنشئة الاجتماعية عملية إشباع للحاجات: الفرد يحتاج إلى الحب والحنان من والديه، فالأم تقوم بضم إبنها إلى صدرها وتقبيله، حينئذ يشعر الطفل بالدفء والحب من أمه وكذلك الأمر بالنسبة لأبيه، ويتطور هذا العطف والحنان في نفسية الطفل حتى يشعر أنه مقبول اجتماعيا في أسرته، فالحاجة إلى الأمن هي حاجة فطرية في الإنسان، والتنشئة الإجتماعية تلبي هذه الحاجة عن طريق مؤسساتها سواء كانت المدرسة أو الأسرة.

ولقد تحدث الكثير من العلماء على الحاجات الإجتماعية للفرد التي يمكن تلبيتها عن طريق التنشئة الإجتماعية، وهذه الحاجات هي : الحاجة البيولوجية، والحاجة للأمن والحاجة للمحبة، الحاجة للتقدير، والحاجة للمعلومات والحاجة للانتماء[2]، وغيرها.

3- التنشئة الاجتماعية عملية ديناميكية :

تنشئة الطفل في الأسرة تتم عبر التفاعل بين الوالدين والطفل، فالطفل يريد أشياء وربما يحاول أن يتجاوز مطالبه،فيقابل بنهي من قبل والديه، فيتعلم حينئذ الحقوق التي له والواجبات التي عليه، كذلك الأمر داخل جماعة الرفاق، فعن طريق الأخذ والعطاء يتعلم الفرد قيم وقوانين الجماعة ويتشرب إيديولوجيتها، وبذلك يصبح على دراية أكثر بثقافة المجتمع، وقد تكون هذه الثقافة مفيدة لتكوين شخصية الطفل ، كما قد تكون ثقافة سفلية على حسب طبيعة الجماعة المنضوي تحتها الطفل.

4- التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية ومستمرة: التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة، تبدأ بميلاد الطفل وتتواصل معه حتى الشيخوخة، لأن الإنسان في كل فترة من فترات حياته

---

(1) حديث شريف.

(2) مصباح، عامر، مرجع سابق، ص39.

يحتاج لأن يتعلم أشياء تساعده على عملية التكيف الاجتماعي، باعتبار أن المجتمع في تغير مستمر وتطور متواصل وهذا التغير يحتاج من الإنسان لأن يعرف كيف يتعامل معه، وهذا ما يجعل التنشئة الإجتماعية عملية مستمرة.

5- التنشئة الاجتماعية هي عملية نمو متواصل للفرد: إن النمو الاجتماعي الذي يحدث في شخصية الإنسان يكون بفعل التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها الفرد في جميع مراحل نموه، الطفولة، المراهقة، الرشد، فالطفل تنمو لديه حاجة اللعب والمرح والإختلاط بالآخرين عن طريق اللعب مع والديه وإخوته، ثم يتطور سلوكه الإجتماعي حتى تبدو عليه مظاهر الإستقلال عن الأسرة في تصرفاته اليومية، وهذا التطور في سلوك الشخص الإجتماعي قد تم عبر عملية التنشئة الإجتماعية التي تلقاها سواء في الأسرة أو في رياض الأطفال أو في جماعة الرفاق أو في أي مؤسسة اجتماعية أخرى تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية(1).

6- التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم: من أهم خصائص التنشئة الإجتماعية أنها عملية تعلم للأدوار والمهارات الإجتماعية التي تساعد الفرد على التأقلم مع محيطه الإجتماعي، وإشباع حاجاته الإجتماعية، فالطفل لا يعرف كيف يستقبل الضيوف، وحسن الحديث مع الناس ونوعية الحديث مع أقرانه ومخع الكبار، إلا إذا تلقى تنشئة من والديه في هذا الشأن، ولا يتعلم الفرد الحقوق والواجبات الإجتماعية إلا إذا كان قد تعلمها من مصدر آخر من مصادر التنشئة الإجتماعية في المجتمع، و كما يتعلم الفرد الأشياء الحسنة، قد يتعلم الأشياء السيئة لأن الفرد في المجتمع ينقل النماذج السلوكية من محيطه الذي يعيش فيه، وهذا هو الذي يفسر اختلاف أخلاق الأفراد وتصرفاتهم، وحتى اختلاف عاداتهم وتقاليدهم من بيئة لأخرى.

7- التنشئة الاجتماعية عملية نقل للحضارة: أصبح الإعلام وسيلة فعالة في التنشئة الإجتماعية، إذ يستطيع الفرد أن يتعلم الكثير من المفاهيم والأفكار بشكل سريع وفعال في نفس الوقت ويتقمص الكثير من النماذج السلوكية ولو كانت مرفوضة في المجتمع، فاليوم لم تصبح الأسرة ولا المدرسة فعالة في شرح وتفسير القيم الحضارية للأجيال، بقدر ما عليه وسائل الإعلام، ولذا نرى هذا التأثر الذي عليه الشعوب العربية والإسلامية بالحضارة الغربية، وبالطبع هذا النقل للقيم الحضارية يكون عبر عملية التنشئة الإجتماعية، وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى اعتبار التنشئة الإجتماعية هي نقل للقوى الحضارية الخارجية الموضوعية، لتكون قوى فردية داخلية شخصية.

8- التنشئة الاجتماعية عملية تكيف اجتماعي:

عندما يولد الطفل يكون فاقدا للمهارات الإجتماعية التي تيسر له سبل الحياة، حيث أنه أكثر الحيوانات اعتمادا على غيره عند ولادته، ولا يستطيع الحياة إلا إذا ملك الخبرات والمهارات الإجتماعية التي تمكنه من التعامل مع غيره من بني جنسه، والتأقلم والتفاهم معهم، ويتم هذا عن طريق التنشئة الإجتماعية التي هي في حد ذاتها عملية تكيف اجتماعي للفرد مع محيطه، وإذا ما حدث أن وجد فرد غير متكيف اجتماعيا مع بيئته، فذلك راجع إلى خلل في التنشئة الاجتماعية، سواء من ناحية قصورها في تشكيله تشكيلا اجتماعيا سليما، أو من ناحية تزويده بالمهارات الاجتماعية اللازمة لاندماجه في المجتمع، فتظهر حينئذ على الفرد عوارض الانعزال والخجل والخوف من الآخرين، ويمكن معالجة هذه المظاهر المرضية عن طريق

(1) مصباح، عامر، مرجع سابق، ص 40.

عملية التنشئة الاجتماعية لدمج الفرد في المحيط، وبذلك تكون عملية التنشئة الإجتماعية عملية تكيف اجتماعي للفرد مع محيطه الإجتماعي، ممثلة في تقمص الأنماط السلوكية للمجتمع ، حتى تغدو سلوكا تلقائيا[1].

9- التنشئة الاجتماعية عملية معقدة : التنشئة الإجتماعية عملية معقدة ومركبة، تتداخل فيها عناصر كثيرة، بدءا من طبيعة شخصية الإنسان والبنية النفسية إلى المحيط الإجتماعي وما يحتويه من قيم ونماذج سلوكية إلى إدراك الفرد الإجتماعي نحو تكوينه البيولوجي والوراثي، إلى اللغة ومضامينها الإيديولوجية.

م4- أهداف عملية التنشئة الاجتماعية:

الهدف كما يقول **جون ديوي** معناه (وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية)[2].

أ- أهداف التنشئة الاجتماعية على مستوى الفرد:

- مساعدة الفرد على امتلاك القدرة على التكيف الإجتماعي المستمر مع محيطه الإجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات الإجتماعية التي يتطلبها هذا التكيف[3].
- تمكين الفرد من ممارسة القيم الدينية والخلقية في حياته الإجتماعية بشكل تلقائي وحماسي.
- شحن الفرد بالخبرات والمهارات الإجتماعية التي تساعده على حفظ وتبني تراثه الثقافي.
- تزويد الفرد بالمعارف والتوجيهات التي تصون سلوكه من الإنحرافات الإجتماعية واكتسابه مناعة اجتماعية وخلقية ونفسية لسلوكه الإجتماعي.
- تزويد الفرد بالقيم والعادات الإجتماعية والأنماط السلوكية من خلال المواقف الإجتماعية.
- تمكين الفرد من القيام بدوره الإجتماعي بكل ايجابية، وشعوره بروح المسؤولية[4]، (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته).
- النمو الجسدي وحفظ الصحة والعناية بالجسد، مما يجعل الفرد ذا بنية جسدية قوية[5].
- تحقيق النمو الاجتماعي و الانفعالي والعقلي، والتوازن العاطفي، ونمو الشخصية نموا سليما.
- اكتساب الفرد اللغة، سواء تعلق الأمر باللغة التي يتعلم بها العلوم، أو تعلق الأمر بلغة الإتصال مع الآخرين، والإختلاط بهم، ومعاملتهم معاملة طيبة وكسب قلوبهم وودهم، وإيجاد مكانة اجتماعية محتلامة بينهم.
- تقدير قيمة الوقت وقيمة الجهد لدى الفرد، فاستغلال الوقت ينظم تفكير الفرد وحاته بكاملها، وإتقان العمل يصنع شخصية الإنسان ويحولها من شخصية عادية مغمورة إلى شخصية قوية جذابة[6].
- تأكيد الذات الاجتماعية للفرد، ورعايتها أثناء نموها.
- تأكيد العلاقات الإنسانية في الفرد حتى تصبح سلوكا تلقائيا في الفرد[7].

---

(1) مصباح ،عامر، مرجع سابق، ص 42.
(2) حسين حمدي، الطويحي، الجديد في تكنولوجيا التعليم بالمرحلة الابتدائية، الدوحة، دار الكتب القطرية، 1992، ص 300.
(3) عمر، محمد، التومي، الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، 1997، ص 309.
(4) حديث شريف.
(5)عبد الله، النعيمي، مرجع سابق، ص 328.
(6) إبراهيم، عصمت، مطاوع و واصف، عزيز واصف، التربية العلمية، بيروت، دار النهضة العربية، 1982، ص 18.
(7) منير، مرسي، سرحان، مرجع سابق، ص 75.

ب- أهداف التنشئة على مستوى الأسرة:

- التنشئة الاجتماعية تفرض على الأسرة الإضطلاع بمهمتها في التربية والتكوين وتعهد الأبناء بالرعاية الإجتماعية الكامنة لضمان نمو اجتماعي سليم.
- التنشئة الاجتماعية تؤدي إلى وجود معايير وقيم اجتماعية يتعامل أفراد الأسرة على وفقها، كالحب والشجاعة والصبر.
- اكتساب الفرد داخل الأسرة مجموعة من العادات الخاصة بالأكل والشرب والملبس وطريقة المشي والكلام والجلوس ومخاطبة الناس.
- مساعدة الأسرة على التماسك الإجتماعي، وذلك بشعور كل من الأب والأم أن لهما مسؤولية اجتماعية نحو أبنائها، ولا بد من القيام بها، بغض النظر عن الخلافات الشخصية إن وجدت.
- مد أعضاء الأسرة (الأبناء) بمعاني الحنان والرأفة واحترام الآخرين ومعرفة الحقوق والواجبات في المجتمع، وتحديد الحسن والقبح الإجتماعي وهذا يؤدي إلى تكيف الأبناء مع المجتمع الذي يعيشون فيه.
- تحديد الاتجاهات الشخصية ومن بين هذه الإتجاهات التي تقوم الأسرة بتشكيلها ما يتعلق بتنمية اتجاهات الأعضاء نحو بعضهم البعض بالنسبة لطبيعة العلاقات الإنفعالية.
- تمكين الفرد داخل الأسرة من التفاعل مع أعضائها، والذي من خلاله يتعلم الكثير من الأنماط السلوكية، كتقييم الذات[1].

ج- أهداف التنشئة على مستوى المدرسة:

- تكملة البناء الاجتماعي الذي بدأته الأسرة في الفرد، بما تتيحه المدرسة من تعلم خبرات جديدة.
- ترسيخ قيم الاجتهاد والجد، وعادات المطالعة والبحث والتعلم وتقديم الخدمات وحسن التحدث مع الناس.
- تعميق معاني حب الوطن، والتدين والإلتزام الأخلاقي بين الأفراد.
- تدريب الفرد على مهارات تحمل المسؤولية، وحسن القيادة وحل المشكلات وتولي الوظائف بما تتيحه المدرسة من نشاطات عملية وما تقدمه من دروس نظرية في حجرة الدراسة.
- تحديد مفهوم السلطة لدى التلميذ والالتزام عند حدودها وامتثال أوامرها والتي تظهر في شكل الأستاذ مع التلميذ داخل حجرة الدراسة والادارة المنظمة لشؤون المدرسة.
- التحكم في سلوك التلميذ الإجتماعي عندما يخالط مجتمع المدرسة وتوضيح له مجال و درجة حرية الآخرين عن طريق عملية المراقبة والتوجيه والمكافئة والعقاب.
- اكتساب الفرد مهارات الربط بين الواقع الذي يعيشه مع والديه وزملائه وبين القيم والمثل التي يجب عليه أن يحتكم إليها في تصرفاته وتفكيره وحكمه على الأشياء.
- إتاحة الفرصة للفرد للانتماء لجماعة الرفاق، وإشباع حاجاته الاجتماعية كالمحبة والأمن وحب الظهور.
- تلقين الفرد التراث الثقافي والحضاري للمجتمع، وتعميق الانتماء الحضاري والتمسك بقيمة الدفاع عنه ونشره، عن طريق دراسة تاريخ الأمة وتحليل قيمتها والوقوف على عظمتها.

(1) محمود، حسن، الأسرة و مشكلاتها، بيروت، دار النهضة العربية،1981،ص 237.

- الانتقال من المجتمع المحدود (الذي يتركز حول الطفل) إلى المجتمع الواسع الذي يضم الكثير من الرفاق[1].
- الجمع لدى التلميذ بين المحافظة على المباديء والقيم، وبين التجديد في المناهج والوسائل وطرق العيش في المجتمع، والتفتح على المجتمعات الأخرى وإبراز مفهوم المرونة في الفكر والتصور، والتسامح في المعاملة والعلاقات.
- تقديم الرعاية النفسية لكل طفل، ومساعدته في حل مشكلاته والإنتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد يعتمد على نفسه، متوافقا نفسيا واجتماعيا.
- تدريبه كيف يحقق أهدافه بنفسه، والمثابرة والمصابرة في ذلك، بطريقة تتفق مع المعايير الاجتماعية.
- بناء علاقة فعالة بين الأسرة والمدرسة بما يضمن التعاون بين هاتين المؤسستين في عملية التنشئة، عن طريق الإتصال الدائم بينهما، وتنظيم هذا الإتصال، كإيجاد مجالس الآباء والمعلمين[2].
- تحديد أنماط التنشئة الإجتماعية الفعالة، التي يتبناها الأساتذة في علاقاتهم مع تلاميذهم في حجرة الدراسة، بما يكفل تشكيلا اجتماعيا سليما داخل المدرسة.

د- أهداف التنشئة على مستوى المجتمع:

- تحقيق التماسك الاجتماعي بين مختلف طبقات المجتمع وفئاته العرقية عن طريق تعميم قيم التسامح والتساوي والعدل بين الناس، وتعميق مفهوم أداء الحقوق و الاعتراف بحريات الآخرين في المجتمع.
- إيجاد الولاء النفسي في المواطنين للمجتمع الذي يعيشون فيه، ومناصرته في كل الأحوال، والدفاع عن قيمه وتراثه وحضارته، ونظامه السياسي وحدوده الجغرافية وكرامته القومية.
- تنمية مفهوم العمل، والمحافظة على الوقت في الحياة والكسب مما تنتجه اليد ومحاربة ضروب الكسل والإعتماد على الآخرين.
- معالجة أنواع الانحراف الاجتماعي من جذورها كالسرقة والزنا والنفاق والكذب والإفساد في الأرض.
- تجديد القيم والمعايير الإجتماعية بما يتفق مع المعايير الذي يحدث في المجتمع ويلبي حاجات المجتمع.
- تحقيق الاستقرار المنشود للمجتمع، ذلك الإستقرار الذي يمكن المجتمع من التفرغ لعلاج المشاكل، وتذليل العقبات التي تحول البناء[3].

ملخص الفصل: مما سبق تبدو عملية التنشئة الاجتماعية عملية ثقافية في مدلولاتها الأساسية ذلك أنها تتماشى و تساير الفرد في حياته تبعا للمعطيات المحيطة به ونقصد بها كل ما يشارك الفرد مسيرة حياته من ظروف بيئية و اجتماعية ومعايير وقيم و عادات و تقاليد تؤثر في الأفراد فيتأثرون بها، و يؤثرون فيها وهنا تحدث أشكال مختلفة لعمليات التفاعل كالقبول و الرفض و النبذ و الصراع وغيرها من المظاهر التي تكون شخصية الفرد و خاصة في المحيط الريفي الغني بثقافته و بثقافاته الفرعية.

(1) كمال، الدسوقي، النمو التربوي للطفل و المراهق، بيروت، دار النهضة العربية، 1979، ص335.
(2) حامد ،عبد السلام، زهران، مرجع سابق، ص245.
(3) كمال، السيد، درويش، التربية السياسية للشباب، الإسكندرية، منشأة المعارف بالإسكندرية، 1973، ص 38.

الفصل الرابع:

التنشئة الاجتماعية في الأسرة

تمهيد.

مبحث1- تطور المحور القرابي و الاجتماعي في الأسرة.
مبحث2- وظائف الأسرة.
مبحث3- مقومات الأسرة
مبحث4- اتجاهات التنشئة الاجتماعية في الأسرة.
مبحث5- العوامل الأسرية المؤثرة في التنشئة الإجتماعية.
مبحث6- جوانب التكامل التنشئوي الأسري المدرسي

ملخص الفصل.

تمهيد: يعتبر النظام الأسري واحد من النظم الإجتماعية التي تتفاعل معه بصورة مكثفة في حياتنا اليومية، وقد نالت الأسرة مزيدا من اهتمام علماء الإجتماع بعد أن تعرضت لتغيرات واضحة في بنائها ووظيفتها في المجتمعات الحديثة، وتعتبر الأسرة الخلية الأولى في بناء المجتمع، والمؤسسة الأولى التي أدت إليها الطبيعة البشرية النازعة إلى الإجتماع، كما أن نشأتها تمت بصورة تلقائية وتحقق وجودها بدافع الحفاظ على النوع البشري وقيام الرابطة بين الرجل والمرأة بصورة دائمة يقرها المجتمع، وتتصف الأسرة بعموميتها في المجتمعات البشرية التاريخية منها والمعاصرة وإن كان وجودها يتحدد في نطاق أوضاع وظروف معينة يقرها المجتمع ، وحتى لو اختلفت تلك الأوضاع والظروف من مجتمع لآخر تبقى الأسرة النواة الأساسية لأي مجتمع كما أنها من أكثر النظم الإجتماعية تفاعلا مع جميع النظم الأخرى في المجتمع، خلال هذا الفصل سنحاول معرفة طبيعة الأسرة و خصائصها و تطور وظائفها و كذا تطور الحياة الاجتماعية في محيطها و كذا جملة العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية و اتجاهات الآباء تجاه أبنائهم والتي تختلف تبعا للمستويات الثقافية الاقتصادية الايكولوجية لكل بيئة أسرية و أخيرا علاقة الأسرة بمحيطها الخارجي و خاصة مع المدرسة.

مبحث1- تطور المحور القرابى و الاجتماعي في الأسرة.

م1- تطور محور القرابة في الأسرة: يعتبر أول شكل من أشكال الأسرة التي وجدت في المجتمعات البدائية والتي تسمى بالأسرة الدموية أو الأسرة القائمة على صلة العصب Cosanguine بمعنى أن محور العلاقة بين أعضاء الأسرة هو الدم وهذا النمط الأسري يختلف عن الأسرة الزوجية المعاصرة حيث تكون العلاقة بين الزوج والزوجة وقد وجد الشكل الأول للأسرة في نطاق جماعات أولية أطلق عليها اسم العشيرة، والعشيرة جماعة تخضع في تنظيم حياتها الدينية والإجتماعية لنظام عرف (التوتمية) حيث لا توجد فروق واضحة بين الأسر والعشيرة التي تضمهم فجميع أفراد العشيرة يرتبطون برابطة واحدة، وهذه الرابطة على مستوى العشيرة يحكمها انتماء جميع الأفراد لتوتم واحد وبالنسبة للجماعات الأولية التي كانت الأسرة فيها تقوم بالنشاط الأساسي في الزراعة فضلا عن رعايتها للأطفال في الوقت الذي يكون فيه الرجال في رحلات طويلة للصيد ولذا كانت السلطة العائلية في يد الأم ولهذا كان الأطفال يعتنقون توتم الأم وقد عرف هذا النوع بالقرابة من ناحية الأم Matrilineal حيث كانت السلطة في يد الأم وينسب الأطفال إلى توتهما الذي تعتنقه، كما كان هناك صنفين من نظام الزواج: نظام زواج من خارج العشيرة Exogomy، ونظام زواج من داخل العشيرة Endogamy، وإذا انتقلنا من الأشكال الأسرية التي كانت محور القرابة فيها التوتم نجد أن المجتمعات الأكثر تقدما من المجتمعات الأولية والتي ظهر فيها الطابع السياسي وبدأت السلطة تنحصر في يد الأب الذي أصبح محور القرابة، قد تضمنت شكل الأسرة الأبوية Patratchote وهي التي ظهرت في الحضارتين اليونانية والرومانية الطريقتين فكانت لرب العائلة السلطة الكاملة على أفراد أسرته، وعندما نشأت المدن ووجدت الكيانات السياسية ساهمت ظروفها في الحد من سلطة رب العائلة المطلقة بهذه الصورة، وانتزعت السلطة الحاكمة في المدينة من رب الأسرة كثيرا من الحقوق التي أصبحت تنظم عن طريق القوانين وقد مهد ذلك لتقلص حجم الأسرة شيئا فشيئا إلى أن ظهرت الزوجة وهي التي تسود المجتمعات المعاصرة وبشكل واضح في نطاق المدن حيث تقلصت سلطاتها ووظائفها بشكل ملحوظ، ومع ذلك توجد رواسب وبقايا للأسر الأبوية الكبيرة أو ما يسمى بالأسرة الممتدة وخاصة في المناطق الريفية، وبهذه الصورة تطور

محور القرابة من القرابة التوتمية من جهة الأم في المجتمعات البدائية الأولية، وأصبح في المجتمعات القديمة وخاصة في مرحلة أكثر تقدما من الأولى محور القرابة العصب حيث أصبح الأب هو محور القرابة ثم أصبح الأب والأم محور القرابة مع تمايز قرابة العصب عن قرابة المصاهرة نسبيا وخاصة فيما يتعلق بمسؤوليات الميراث والنفقات كما هو الحال في المجتمعات العربية، أما بالنسبة للمجتمعات الغربية كان محو القرابة إلى الحد الذي تفقد فيه الأم اسم أسرتها وتحمل اسم أسرة زوجها، ومن ثم يعكس ظهور الأشكال الأسرية على نحو ما أشرنا تطور الأسرة من الإتساع إلى الضيق حيث كانت الأسرة القائمة على رابطة التمتم أكبر حجما وأكثر اتساعا وإن كان بداخلها تربطات صغيرة فقد كانت محكومة بالقرابة التوتمية ثم بدأ حجمها يتقلص إلى الأسرة الأبوية والتي ضاق نطاقها عن الأسرة التوتمية ثم تقلص حجم الأسرة إلى الأسرة الزوجية التي تسود في المجتمعات المعاصرة بشكل ملحوظ.

م2- تطور الحياة الاجتماعية في محيط الأسرة: كانت الحياة الاجتماعية في محيط الأسرة القديمة مرتكزة على الاعتبارات التالية:

أ- الأهمية الاقتصادية للأسرة باعتبارها مكلفة بإنتاج ضروريات الحياة لغرض الاستهلاك الخاص.

ب- سيادة الرجل في المنزل ومهامه في تحقيق الحماية لأفراد أسرته.

ج- كانت الأسرة بيئة دينية لها طقوسها وعباداتها النابعة من أعماق المجتمع وعلى الأفراد أن يقطعوا ويمارسوا تلك الطقوس.

د- الزواج المبكر، بحكم وظيفتها الاقتصادية فإن الأسرة كانت تدفع بأبنائها إلى الزواج في سن مبكرة رغبة في الحصول على الأفراد الذين يساهمون في سيرورة العمل الذي يضمن بقاء الأسرة.

هـ- ندرة حالات الطلاق وعدم انتشار الانحراف الأخلاقي كمظاهر الزنا والعلاقات الغير رسمية.

غير أن هذه الاعتبارات كلها تغيرت بتطور الحياة الاجتماعية ففقد المنزل قيمته الاقتصادية وانهار الإنتاج العائلي وأصبحت الأسرة الحديثة وحدة استهلاكية فقط بعد أن كانت منتجة ومستهلكة كما أتاح هذا التطور للأفراد التحرر من السلطة الأبوية بنسب متفاوتة، كما أن رب الأسرة وحتى الأفراد أصبحوا يقضون ساعات طويلة خارج المنزل نظرا لانشغالهم بأعمالهم المختلفة، و ازدادت وتيرة التطور بخروج الزوجة إلى العمل ومغادرتها المنزل وانشغالها عن الأعباء المنزلية بأعماله الوظيفية، كما رافق هذا التطور حتى تغيب الأطفال عن المنزل حيث تحتويهم دور الحضانة والمدارس والمراكز الثقافية ودور الشباب وقاعات الرياضة ونوادي الترفيه وغيرها، ونلاحظ كذلك أن الأسرة في تطورها فقدت كثيرا من مقوماتها الدينية والأخلاقية فالوازع الديني تدافق إلى حد كبير في محيط الأسرة وأصبح الدين شيئا شخصيا لا سلطان للأسرة عليه في غالب الأحيان، وانتشرت بذلك داخل الأسرة وخارجها متفشية وساد التوتر العائلي وانتشر من ورائه الطلاق، كما صاحب هذا التطور عزوف الشباب عن الزواج فانتشرت العزوبة نظرا لزيادة أعباء الحياة الأسرية، وانتشرت الاتصالات الجنسية غير المشروعة، نخلص إلى نتيجة وهي أن الفرد في الأسرة الحديثة أصبح محررا وأصبحت له شخصية قانونية وأصبح مسؤولا عن نفسه وعن اتجاهاته وعليه أن يرسم سياسته الخاصة ويختار أسلوبه في الحياة وفي التفكير والعمل غير أنه لا يختار ذلك

إلا في حدود الإطار العام الذي تحدده الدولة ويمكن أن نوجز عوامل التطور الاجتماعي للأسرة فيما يلي[1]:

1- العامل المورفولوجي: ويبدو أثره في الاعتبارات التالية:

أ- انتقال الحياة الاجتماعية من حياة محلية إلى حياة اجتماعية أي انتقالها من الـ Community إلى الـ Society.

ب- نشأة المدن والهجرة من المناطق المعزولة فانتشرت المدن وصاحبها تغيير في الحياة الاجتماعية.

ج- تحرر الأفراد من سلطة رب الأسرة وتغيير طبيعة ونطاق ونظام العمل في الأسرة.

د- من مظاهر تطور الإطار المورفولوجي الذي يحد الأسرة هو إرسال الأطفال إلى دور الحضانة والمدارس والاكتفاء ببناء منزل صغير المساحة نتيجة غلاء تكاليف البناء وحتى التكاليف المعيشية المرافقة له.

د- تقدم وسائل المواصلات مما أدى إلى التواصل والاحتكاك الاجتماعي بين مختلف الفئات الاجتماعية بما فيها الأسر.

2- العامل الاقتصادي: ويبدو أثره في الاعتبارات التالية:

أ- تطور نظم الإنتاج وتحول الأسرة من وحدة منتجة ومستهلكة إلى مستهلكة فقط إلا أن الأفراد في الأسر الحديثة لا ينتجون لأنفسهم وأسرتهم فقط وإنما لصالح وكفاية المجتمع.

ب- تنوع النشاطات الاقتصادية بعدما كانت مقتصرة على الفلاحة فظهرت الحرف والنشاطات الصناعية والتجارية.

ج- دخول المرأة عالم الشغل لاسيما بالمناطق الريفية وتركها شؤون المنزل والعناية بالأطفال.

3- العامل الثقافي والحضاري: لا شك أن انتشار الثقافات والحضارات وتفاعلها أدى إلى تطور نظم الأسرة ومظاهر الحياة فيها، فوسائل الإعلام والمخترعات الحديثة التي أصبح المنزل يزخر بها من مكتبة، مذياع، تلفزيون، الهاتف ولوحات زيتية وأدوات الهواية وألوان التسلية وغيرها ساهمت في الإرتقاء بمعايير الأسرة الأخلاقية والجمالية ومستويات الذوق العام وأصبحت تدل على فهم راق للقيم الاجتماعية والوظائف الأسرية.

4- انتشار النظرية الديمقراطية: كان لانتشار الاتجاهات الديمقراطية وما تنطوي عليه من نشر التعليم العام والإلزامي والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات وتحكيم مبدأ تكافؤ الفرص وانتشار الوعي بين الأفراد، وظهور حقوق المساواة بين الرجل والمرأة فكان لهذه الأمور وما إليها أثر كبير في تطوير حياة الأسرة فارتفعت معاييرها الثقافية ومستوياتها الذوقية وارتفعت أساليب التفكير والعمل وخفت حدة التقاليد البالية والعرف العقيم.

5- آلية الحياة المنزلية: نتيجة التقدم الصناعي وانتشار آلات التبريد والغسيل والتجفيف والطهي وتكييف الهواء والكنس فإن ذلك أدى إلى تخفيف الأعباء عن الأسرة وبالتالي ربح أكبر قدر ممكن من الوقت واستغلاله في العمل والكسب.

مبحث2- وظائف الأسرة.

م1- تطور وظائف الأسرة:لا شك أن تحقيق ضروريات الحياة المادية كانت أول أهداف الترابطات والمعاشر الأولى فلم تكن الحياة الأسرية قد استقرت بعد ووضعت معالمها ولكنها

---

(1) مصطفى، الخشاب، مرجع سابق، ص 62.

كانت قلقة وغير مستقرة شانها شأن جميع الأوضاع الإجتماعية في فجر الإنسانية ولا تتعدى وظيفتها جمع الأقوات الضرورية والقيام بمستلزمات الحياة ووضع الأدوات البدائية التي يعتمدون عليها في الصيد وجمع الثمار والتي يتحلون بها في بعض المناسبات، أما في المجتمعات التوتمية فكانت وظائف الأسرة أكثر وضوحا وأقرب إلى تحقيق الغايات من الإجتماع الإنساني فكانت الأسرة وحدة اقتصادية تنتج ما تحتاج إليه العشيرة من مطالب الحياة وكانت هيئة سياسية وإدارية وتشريعية فهي التي تأمر وتدير شؤون العشيرة بواسطة مجلس آباء الأسر أو رؤساء العشائر والبطون وهي التي تحكم بين الأفراد وتفض الخصومات بينهم وهي التي ترسم للأفراد قواعد السلوك وقوالب العمل فلا يحيدون عنها وهي التي ترسم خطط الدفاع والحرص على الحدود وتتكلم باسم الأفراد في المنازعات الخارجية وكانت إلى جانب كل هذا هيئة دينية وتربوية وعلى هذا النحو كانت الأسرة التوتمية عبارة عن دويلة صغيرة تقوم بمختلف الوظائف التي يتطلبها النشاط العمراني، وقد ظلت الأسرة الإنسانية محتفظة بهذه الإختصاصات الواسعة في العصور التاريخية القديمة ولكن عندما اتسع نطاق الحياة الإجتماعية وتفاعلت الأسر مع بعضها البعض ونشأت القرى ثم المدن المستقلة وبعد ذلك قامت الدول أخذت تسلب من الأسرة هذه الوظائف واحدة بعد الأخرى وأخذت تنشئ لكل من الوظائف التي أشرنا إليها هيئة مستقلة تأخذ على عاتقها تحقيقها على الوجه الأكمل لصالح الأفراد بوصفهم عناصر في المجتمع بصرف النظر عن التنظيمات الأسرية فانتزعت الدولة السلطة السياسية وأنشأت لها الهيئات الحكومية والمجالس النيابية، وانتزعت منها الوظيفة الإقتصادية وأصبحت من اختصاص العمال والصناع والتجار وأرباب الصناعات والشركات، وانتزعت الوظيفة الدينية فأصبحت من اختصاص رجال الدين لا سيما عندما انتشرت الديانات، وانتزعت منها الوظيفة التربوية والتعليمية وعلى هذا النحو أتى المجتمع على معظم الظائف التي تمس كيان الأسرة القديمة تقوم بها، وسار المجتمع خطوة أكثر خطورة فطغى على الوظائف التي تمس كيان الأسرة، إذ تلاحظ أن بعض المجتمعات أخذت من الأسرة وظيفة رضاعة الأطفال وذلك بفضل ما أنشأته من دور الرضاعة ومراكز لرعاية الطفولة، وأخذت كذلك حضانة الأولاد بفضل ما وصفته من نظم للحضانة وحلت محل الأسرة في القيام بعملية التنشئة الإجتماعية ونتيجة لهذا الوضع والسلب المستمر لوظائف الأسرة من قبل المؤسسات الخارجية التي أنشأها المجتمع انحصرت الوظائف الأساسية للأسرة في الوقت الراهن وأصبحت تدور حول الشخصية فقط والتي أصبحت محورها تنمية شخصية الطفل وقد ترتب على التقدم التكنولوجي وانتشار الوسائل التكنولوجية في حياة الأسرة اقتحام حياة الأسرة ذاتها والتدخل فيما بقي لها من وظائف تتعلق بتنمية شخصية الأبناء واكتسابهم موروثات المجتمع إذ أصبحت برامج التلفزيون والإذاعة وغيرها ذات مردودات معينة على وظائف الأسرة المعاصرة حيث لم يعد لها وظيفة بكاملها تنفرد بها انفرادا مطلقا في حياتها وإنما أصبحت تشارك في بعض الوظائف الباقية لها مع بعض المؤسسات والهيئات الأخرى في المجتمع في أدائها لتلك الوظائف التي ضاق نطاقها بشكل واضح ورغم ذلك فلا يمكن أن ننكر على الأسرة دورها الحيوي في حياة أطفالها رغم تدخل الهيئات الخارجية.

م2- وظائف الأسرة:

1- الوظيفة البيولوجية :وهي من أهم وظائف الأسرة عن طريقها يتم ضمان استمرارية الجنس البشري بصورة يقرها المجتمع ونجد أن معظم المجتمعات تجعل التناسل ورعاية

الأطفال حقا وواجبا للذين يجمعهم الزواج الشرعي، حيث أن تواجد الأطفال عن غير طريق الأسرة التي ترعاهم وتكفلهم يشكل خطرا على أمن المجتمع فالأسرة هي التي تحفظ المجتمع من الانقراض والفناء فاستمرار العضوية الاجتماعية مرهون باستمرار بقاء الأسرة(1).

2- الوظيفة الاقتصادية:

تلعب هذه الوظيفة دورا كبيرا في تحقيق التكامل الأسري، ولكن أصبح من النادر الآن أن تكون الأسرة وحدة إنتاجية توفر لنفسها حاجاتها فالمؤسسات الخارجية بدأت تقوم تدريجيا بالوظائف الاقتصادية التي اعتاد الناس القيام بها في المنزل كصناعة الملابس والأثاث وغسل الملابس وكيها وصنع الخبز كما حلت المأكولات المحفوظة والمثلجة إلى حد ما محل الأطعمة المطهية العادية، ونظرا لأن بقاء الأسرة ورعاية الأطفال وتربيتهم متوقف على هذه الوظيفة، ويقوم الزوجان على الأقل من الناحية الاقتصادية وينقسم العمل داخل الأسرة بينهما في المسائل المتعلقة براحة الأبناء وطمأنينتهم النفسية وتربيتهم وتوجيههم(2).

فالأسرة التي تعيش في رخاء اقتصادي تضمن نوع من الراحة النفسية لأفرادها، إذا كان الاتصال الجنسي يؤدي إلى تقوية العلاقات الاجتماعية بين الزوجين فقط فالوظيفة الاقتصادية تقوي العلاقات الاجتماعية بين جميع أعضاء الأسرة الواحدة، بين الآباء والأبناء والأخوة والأخوات(3).

3- الوظيفة النفسية :

لكل طفل حاجاته السيكولوجية التي ينبغي أن تشبع عن طريق الأسرة ولذلك نجد أن للجو النفسي السائد داخل الأسرة أهمية بالغة في تكوين شخصية الأبناء وتنميتها وفقا لكل مرحلة من مراحل نموه فالأسرة هي المكان الأول الذي يتلقى فيه الفرد دروسا في معاني المشاعر الإنسانية كالحب والكراهية والعطف والحنان والأمن والقسوة.

فالفرد نجده دائما بحاجة إلى تلك العلاقات الودية التي تؤمن له أشخاصا يضع فيهم كامل ثقته ويكن لهم الحب والتقدير لقوله تعالى : (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة)(4).

وقد قدم **ماسلوا** العالم النفسي المشهور في نظريته عن الدوافع سنة 1972 تنظيما هرميا لدوافع الإنسان وهي كالتالي.

الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة إلى الانتماء والحب، الحاجة إلى الأمن، الحاجة الفسيولوجية ويرى **ماسلوا** أن عدم توافر فرص إشباع هذه الحاجات للفرد تؤدي إلى اضطرابه نفسيا(5)، فالإنسان بطبعه يحلم دائما بتحقيق الاطمئنان النفسي داخل أسرته أن هذا الجو المستقر يشعره بالأمان والراحة النفسية، وهذا ما يبعده عن مسالك الانحراف والجنوح، وعليه تعتبر الأسرة بالفعل الفضاء الأوحد الذي يعطي للفرد الحنان والود والعطف والإشباعات التقليدية وعليه فإن تأدية الأسرة للوظيفة النفسية العاطفية على أكمل وجه، يضمن لها أبناء أسوياء الشخصية وخاصة الأبناء المراهقين.

---

(1) رابح تركي، أصول التربية والتعليم، الجزائر، د. م. ج، 1990، ص 171.
(2) محمد عاطف، غيث، المشاكل الاجتماعية و السلوك الانحرافي، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية، د ت، ص 16.
(3)عاطف، وصيفي، الأنثربولوجيا الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية، د ت، ص 94.
(4) سورة الروم، الآية 21.
(5) محمد، سلامة، غباري، الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والشباب، ط1، المملكة السعودية، شركة مكتبة عكاظ للنشر والتوزيع، 1989، ص30.

4- الوظيفة الاجتماعية: الأسرة لا تزال الخلية الأولى للمجتمع التي يعتمد عليها في تربية الأطفال وحسن تنشئتهم ورعايتهم والوسيط الناقل للتراث الحضاري واللغة والدين من جيل إلى جيل وهي التي تضع المبادئ الأساسية لصفة الفرد الخلقية حيث يتشرب من أسرته القيم والمثل الأخلاقية وبذلك يتضح لنا أن التنشئة الاجتماعية تبدأ داخل الأسرة حيث يبدأ الطفل منذ ولادته في تقليد وتفسير أنواع معينة من السلوك يلاحظها في الأسرة حيث أن سلوك الآخرين ينعكس على الطفل، والأسرة ليست النظام الوحيد الذي يقوم بعملية التنشئة الاجتماعية ولكنها النظام الأساسي الذي يقوم بهذه العملية متساندا ومتكاملا مع بقية نظم المجتمع الأخرى، فالطفل ليس ملكا لوالديه فحسب، وإنما هو عضو في المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه لذلك ينبغي نشأة اجتماعية سليمة[1]، و انطلاقا من أداة الأسرة لمهمتي التنشئة والتطبيع الإجتماعي تنطلق معها مسؤولية تشكيل شخصية الفرد وفقا لهذه الأنماط والسلوكات الثقافية الموجودة داخل مجتمعه والتي نقلها هو من محيطه الصغير (الأسرة) وعلى ضوء هذا يتحدد المركز الاجتماعي للفرد بدأ بأسرته ثم مجتمعه، ولعل المراهقين هم أكثر الفئات انزعاجا من هذا النظام الأسري المستمد من روح الجماعة خاصة إذا كان نظاما ديكتاتوريا متعسفا، يفرض عليهم جملة من القيود والإلتزامات والتي تحد في أغلب الأحيان من استقلاليتهم واتجاهاتهم نحو ثبات ذاتهم[2].

5- الوظيفة الدينية:

يعتبر الدين ذو أهمية بالغة في المجتمع الإنساني، وفي العصور القديمة كانت الأسرة وحدة دينية تعتمد في حياتها على الدين وعن طريقه اكتسبت وحدتها واستقرارها لذلك تعمل الأسرة على غرس كل تعاليم الديانة التي يؤمن بها المجتمع في ذهنية الأفراد الصغار وذلك عن طريق تعليمهم مختلف الشرائع الدينية التي تقوم عليها تلك الديانة، كتعلم الطفل الصلاة، وتدفعهم لقراءة الكتب الدينية والعمل بما تدعو إليه وعليه نستخلص أن الأسرة هي التي تقوم بوضع الأسس الأولى للعاطفة الدينية عند الصغار وتطبعهم بطابع ديني، ونجد أن الأسرة العربية هي التربة التي تبذر فيها بذور الديانة الإسلامية القادرة على رعاية تلك البذور والعناية بها، حتى تنمو إلى أن تصبح شجرة مثمرة جذورها في النفس وفروعها في السماء[3].

6- الوظيفة التربوية: الأسرة هي المسؤول الأول عن تربية وتهذيب الطفل فالوالدين هما اللذان يقومان بعملية التربية للأبناء وذلك عن طريق غرس جملة من القيم والمعايير والتي تتمثل في إدراك الحلال والحرام والخير والشر الصواب والخطأ وهي التي يستند إليها المرء في الحكم على المواقف واتخاذ القرارات

المناسبة في مواضيع الاختيار كما تقوم الأسرة بتعليم أبنائها بعض الأنماط السلوكية والقيم الخلقية التي تساعد الأبناء على تحقيق الانتماء الاجتماعي وبناء شخصية قوية وضمير معتدل متزن فالتربية هي التي تعني بالسلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره[4]، كما أنها عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته[5].

---

(1) رابح تركي، مرجع سابق، ص172.
(2) نفس المرجع ، ص 173.
(3) محمد، سلامة، غباري، مرجع سابق، ص 38.
(4) النجيحي، محمد، لبيب، مرجع سابق، ص 17.
(5) رابح، تركي، مرجع سابق، ص 20.

7- الوظيفة التثقيفية والترفيهية: تقوم الأسرة بالاهتمام بالجانب العقلي فتعلمه اللغة وعادات الأكل والشرب والنوم واللباس وطريقة معاملة الناس إن معظم العلاقات الاجتماعية تنشأ عن طريق استخدام اللغة والى أن يكتسب الطفل القدرة اللغوية فهو يماثل في نموه الاجتماعي بدرجة كبيرة وهي تطور تدريجي وتدعي اهتمام أعضاء الأسرة، وهي تبدأ عقب الولادة مباشرة وتستمر مع نموه و يتعلم الطفل كل كلمة جديدة باتجاه رابطة بين صوت الكلمة أو منظرها وتنمو اللغة والشعور بالذات و الشعور الاجتماعي إلى جانب النمو العقلي تنشأ الشخصية الاجتماعية المميزة للفرد، والطفل عند الولادة وحتى يكتسب اللغة لا يشعر بذاته أو بالعلاقات الأخرى ولهذا السبب لا يستطيع تذكر الأحداث التي مرت به في الشهور الأولى من حياته لأنه لم يكن بعد قد اكتسب اللغة، التي تعتبر مصدر الذاكرة وباكتساب الثقة يبدأ الشعور الاجتماعي لدى الطفل كما أن الأسرة من أكثر الجماعات الأولية تماسكا وهي تساعد على نمو الألفة والمحبة والشعور بالانتماء بين أعضائها كما تنقل العادات والاتجاهات من الآباء إلى الأطفال وعملية النقل تتم وفق اختيار وانتماء الأسرة وهذا اختيار نابع وفق تصوراتها الفكرية واتجاهاتها فتطبع الطفل من خلال القيم المتأثرة بنظرة الأسرة فهي لا تنقل القيم المقبولة اجتماعيا إلى الجبل الجديد فحسب بل إنها تحاول أن تحمي الطفل من الأنماط المنحرفة وكلما زاد تكامل الأسرة نجحت في وظيفتها كحصن يمنع عن الأطفال التأثيرات التي تنشأ في المجتمع كما تقوم على تثقيفه وتلقينه العلم والمعرفة وتقوم سلوكه ومن خلال التربية تكون أفراد صالحين يحافظون على بقاء المجتمع وتزود هؤلاء الأفراد بالوسائل والأساليب التي تجعلهم يتكيفون مع البيئة التي يعيشون فيها أما إذا وقع خلل في هذه الوظيفة التربوية التثقيفية للأسرة فان الطفل الذي يعيش في حضنها تكون علاقاته الاجتماعية محدودة بجماعته فينقل أحكامها . فالطفل الذي يصفه أبواه بالسوء والغباء وينعتانه بأنه أقل صفات ايجابية من الآخرين يتكون لديه الشعور بالنقص أما الطفل الذي يتلقن تقديرا مبالغا فيه سوف يعتنق هذا الحكم ويتمسك به في نفسه وعندما يتصل بعلاقات مع الجماعات الخارجية التي تعكس صورا مغايرة لذاته سوف يحاول الانسحاب إلى البيئة الأكثر جاذبية وأمنا ويتجه نحو جماعته التي تخصه بالإعجاب والتقدير أما إذا كانت معاملة الأبوين موضوعية فان اتجاهات العالم الخارجي لا تختلف كثيرا عن المعاملة التي تعود عليها مع أسرته . وعليه فان الأسرة هي العامل الأساسي في تربية وتثقيف أبنائها ولا تستطيع أية مؤسسة عامة أن تأتي مكانها وان سير المدرسة ومدى نجاحها في أداء رسالتها التثقيفية يتوقف على مقدار ما تقدمه الأسرة للمدرسة من تثقيف أبنائها وحتى في سنوات التحاقهم بالمدرسة وبهذا ينتج التكامل الوظيفي والبناء في بلورة الهدف التربوي والتثقيفي المشترك للفرد .

مبحث3- مقومات الأسرة.

م1- طبيعة الأسرة وخصائصها:

أولا- طبيعة الأسرة: الأسرة في طبيعتها إتحاد تلقائي تؤدي إليه الإستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية النازعة إلى الإجتماع، وهي بأوضاعها ومراسيمها عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث عن ظروف الحياة الطبيعية التلقائية للنظم والأوضاع الإجتماعية وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي[1]، وتقوم الأسرة بالإتحاد الذي يكونه الرجل والمرأة في غالب الأحيان، يذهب كثير من المفكرين المحدثين

(1) مصطفى الخشاب، مرجع سابق، ص 43.

إلى إطلاق لفظ أسرة على كل فرد أو جماعة بإمكانه تحقيق الاستقلال الاقتصادي والمنزلي وسواء انطوت هاته الجماعة على نساء وأطفال أو اقتصرت على عنصر الرجال فقط، وسواء كانت تربطهم رابطة قرابة أم لم توجد هاته القرابة، وانطلاقا من هذا المفهوم فإن كل جماعة تضم عددا من الأفراد حتى وإن كانوا مجموعة أصدقاء يعيشون عيشة منزلية واحدة فهي تمثل أسرة، وبالتالي فهذا المفهوم ينطبق على المؤسسات الإجتماعية التي ترعى مئات الأطفال وحتى الكهول والعجزة، في المقابل فإن بعض المفكرين يذهبون إلى أنه من الأفضل أن يطلق على مثل هاته الوحدات ذات الطابع الإقتصادي والمعيشي اسم العائلة، بينما لفظ أسرة بالمعنى العلمي الإجتماعي فيكون مقصورا على نظم العلاقة الزواجية بين الذكر والأنثى وما تحويه هاته العلاقة من أعراف وقوانين وحقوق وواجبات يحددها المجتمع تبعا لإنتماءاته الدينية والتقاليدية.

ثانيا: خصائص الأسرة: نلخص خصائص الأسرة فيما يلي:

أ- الأسرة أول خلية يتكون منها البنيان الإجتماعي، وهي أكثر الظواهر الإجتماعية عمومية وانتشارا، والإستقرار الإجتماعي لكل المجتمعات يبين على أساس الإستقرار الأسري.

ب- الأسرة ثمرة من ثمرات الحياة الإجتماعية، وبالتالي فهي مرتبطة بأوضاع ومصطلحات يقرها المجتمع، فمثلا الزواج ومحور القرابة في الأسرة، والحقوق والواجبات، كل هاته الأمور يحددها المجتمع ويرسم اتجاهاتها ومراميها وهي طبعا إلتزام واجب على كل فرد ولا ينبغي تجاوز أو اعتراض هاته الأوضاع والمصطلحات.

ج- على عاتق الأسرة حمل ونقل التراث القومي والحضاري للمجتمع من جيل لآخر وهي مصدر العادات والتقاليد وقواعد السلوك والآداب العامة وهي دعامة الدين، كما يرجع لها الفضل في القيام بأهم وظيفة اجتماعية وهي عملية التنشئة الإجتماعية للأفراد.

د- الأسرة كنظام اجتماعي فإنها تؤثر وتتأثر بباقي الأنظمة الإجتماعية المحيطة بها كالنظام السياسي والإقتصادي وغيرها، فإذا كان النظام السياسي أو الإقتصادي فاسدا فإنه يؤثر في مستوى معيشة الأسرة وفي تماسكها والعكس صحيح إذ نلاحظ أن المجتمعات التي تتمتع بالإستقرار السياسي والإقتصادي مثلا فإن اهتمامها بالأسرة وأوضاعها يظهر جليا من خلال برامج دعم التكافل والرعاية والتضامن الإجتماعي الذي يمس بصورة مباشرة الأسرة فيتحسن مستواها وفي المقابل في المجتمعات التي تعاني اللااستقرار الإجتماعي الناتج عن الفساد السياسي و الاقتصادي وغيرهما فإن نتائج هذا اللااستقرار تظهر بصورة مباشرة في الإهمال بالأسرة وشؤونها وبالتالي تظهر حالات الإنحراف والطلاق والتفكك الأسري.

هـ- الأسرة وحدة وخاصة الأسرة الحديثة أين يتقاسم فيها الزوجان الوظائف الإقتصادية من خلال عمل الزوجين وقيام الزوجة إضافة إلى ذلك بشؤون المنزل وتربية الأولاد، فالعامل الإقتصادي والتفكير التقديري مسيطران الآن على عقليات الراغبين في الزواج قبل أي شيء آخر.

م2- أشكال الأسرة:

- العائلة المركبة Complex Family: ويطلق عليها أيضا الأسرة المعقدة تظهر في المجتمعات التي تتيح تعدد الزوجات مثل المجتمعات الإسلامية، والعديد من المجتمعات الشرقية، والعائلة المركبة تتألف من الرجل وزوجاته وأطفاله منهن وهذا يعني أنها تتألف من مجموعة من الأسر البسيطة والتي تؤلف وحدة ترابية نتيجة لوجود عضو مشترك يربط بينها

وهو هنا الزوج(1)، وتتميز الأسرة المركبة بأنها تضم مجموعة من الزوجات ومجموعة من الإخوة الأشقاء وغير الأشقاء وكم العلاقات ونوعها يختلف داخل الأسر المركبة عنها داخل الأسر البسيطة حيث تدخل العلاقة بين الزوجات بعضهم ببعض وبين الإخوة الغير أشقاء وبين زوجة الأب وأبناء الزوجة أو الزوجات الأخر هذا إلى جانب العلاقات الإجتماعية التي تسود الأسر البسيطة والتي تصل إلى أكثر من عشرة أنواع مثل : علاقة الزوج والزوجة، الأب بالإبن، الإبن بالأب، الأب بالبنت، البنت بالأب، الأم بالإبن، الإبن بالأم، الأم بالبنت، البنت بالأم، الولد بأخيه، الولد بأخته، البنت بأختها(2).

- **العائلة الممتدة Extended Family:** يتضمن مفهوم العائلة الممتدة شيئا آخر غير العائلة أو الأسرة المركبة، فالعائلة الممتدة تعني امتداد العائلة لتضم عدة أجيال تضم مجموعة من الأسر البسيطة لا ترجع إلى تعدد الزوجات وإنما إلى تعدد أسر الأبناء وأبناء الأبناء داخل إطار معيشي واحد مثال ذلك والعائلات التقليدية الأبوية في المجتمعات الريفية العربية حيث يعيش الأب وزوجته وأبنائه وزوجاتهم وأحفاده وقد تمتد لتشمل زوجات أحفاده وأبنائهم، فهي تمتد عبر عدة أجيال: جيل الأب وجيل الأبناء وجيل الأحفاد..إلخ وهنا نجد أن الشخص الواحد ينتمي إلى أسرتين يلعب في كل منهما دورا Rôle مختلفا ويقوم بأداء وظيفة متمايزة مثال ذلك أن الإبن هو ابن في أسرة أبيه وهو زوج في أسرته النواة أو الخاصة التي كونها بالزواج، وذلك على عكس الحال في الأسرة المركبة حيث لا يصاحب انتماء الشخص إلى أسرتين تغير الدور أو الوظيفة فالزوج زوج لكل زوجاته وهو الأب لكل أبنائه من زوجاته(3).

- **العائلة البدنة Rineage Family:** إذا كانت البدنة تتألف من مجموعة من العائلات أو الأسر التي تنحدر كلها من جد مشترك تماما مثل الأسرة الممتدة فهي تختلف عنها من حيث انقسامها إلى جماعات قرابية فرعية بحيث تفتقد التماسك والوحدة والعلاقات المباشرة والتعاون الكامل في الحياة اليومية ولكن ليس معنى ذلك انعدام وجود التماسك والتكامل داخل البدنة بشكل مطلق، فهناك مواقف تتطلب دور البدنة أو الجماعات القرابية الكبيرة وكما هو الحال في بعض المواقف السياسية والإقتصادية التي تعجز الأسر الممتدة مواجهتها ويطلق **راد كليف براون R. Brown** على خاصية تماسك البدنة مبدأ وحدة جماعة البدنة(4)، ويلاحظ أن هناك مجموعة من العوامل النفسية (الميل للإستقلال) والإقتصادية (نظام الملكية والميراث الذي يسود داخل المجتمعات الرعوية والزراعية) والإيكولوجية (البيئية) تحد من نمو البدنات إلى غير حد، ففي حالة المجتمعات الرعوية تؤدي متطلبات الرعي إلى تشتت الأسر التي تنمو فتكون بدنات جديدة كذلك فإن حاجات الإستقلال الإقتصادي لدى العائلات يؤدي إلى نمو بعض العائلات مكونة بدنات جديدة، إذن فإذا مانت هناك عوامل تؤدي إلى تكامل البدنة وتماسكها فهناك عوامل أخرى تؤدي إلى انقسامها إلى بدنات أصغر وفي الأخير يمكن القول كما يذهب إليه **ميردوك Murdock** أن الأسرة النواة Nucear Family لها صفة العمومية Univesality في كل المجتمعات وأنها تعد وحدة متميزة Distinct Unit في عدة

---

(1) محمد، شلتوت، الإسلام عقيدة وشريعة، جدّة، دار الشروق، 1974، ص 197.

(2) أحمد، أبو زيد، البناء الاجتماعي – مدخل لدراسة المجتمع، ج2، الهيئة المصرية للكتاب، 1967، ص ص 314 – 316.

(3) نبيل، محمد، توفيق، السمالوطي، الدين والبناء العائلي، جدة، دار الشروق، ص122.

(4) R, brown, Structure and fonction impirative society, Cohemand west, 1952, p 213.

مجالات أهمها :
أ- التنشئة الاجتماعية للأطفال Socializing children.
ب- تنظيم الممارسات الجنسية Regulating Sexual access بين مجتمع الراشدين.
ج- إنجاب الأطفال وتحقيق الاستمرار الإجتماعي Reproducing children.
د- توزيع الموارد الاقتصادية على أعضائها Distribution economic ressources to its membres. وهذه ما يمكن أن نطلق عليها وظائف ميردوك Murdock Fonctions لأي أسرة نواة[1].

م3- خصائص الأسرة الجزائرية:

ذكر الدكتور **مصطفى بوتفنوشت:** أن الأسرة الجزائرية أصبحت تختلف كليا عما كانت عليه قبل ثلاثين سنة ففي سنة 1962 كان النمط السائد هو العائلات الكبيرة التي تضم من جيل إلى ثلاثة أجيال وتبعا لحدود إمكانية السكن.

أما في سنة 1977 فإن نمط العائلات قد تغير إلى النطاق المحدود وقد كان للتصنيع السريع وحركة العمران وترشيد أجهزة الإنتاج وتطوير الإنسان الجزائري هي أساس التحولات التي لحقت بالمجتمع والأسرة[2].

يبدو أن اختلاف الخصائص الاجتماعية للأسرة الجزائرية يرجع إلى اختلاف الحقب الزمنية التي مر بها المجتمع الجزائري انطلاقا من المرحلة الاستعمارية إلى مرحلة الاستقلال إلى المرحلة الحالية التي شهدت تطورات أثرت بشكل مباشر وسريع على خصائص الأسرة الجزائرية.

أ- الخصائص الاجتماعية للأسرة الجزائرية : لقد شهدت الأسرة الجزائرية حديثا نمط الزواجية وهذا راجع للظروف الاجتماعية التي يمر بها مجتمعنا ولكن هذا لا يمنع من حفاظ الأسرة التقليدية على مكانتها وسط المجتمع ذلك أن الأسرة الزواجية ترجع إلى الأسرة التقليدية دائما وفي أمور هامة كالزواج مثلا.

ب- الخصائص الاجتماعية للأسرة الجزائرية التقليدية: عرف الدكتور **مصطفى بوتفنوشت،** الأسرة الجزائرية التقليدية بقوله: هي أسرة كبيرة أو ممتدة أين يعيش فيها عدد كبير من الأسر الزواجية تحت سقف واحد هو الدار الكبيرة، وأين نعد من 20 إلى 60 شخصا فأكثر، والأسرة الجزائرية هي أسرة ذات نمط أبوي أين يكون الأب أو الجد فيها هو القائد للجماعة إذ ينظم ويسير فيها الأملاك الجماعية للأسرة[3].

- من بين خصائص الأسرة الممتدة كذلك نجد ميزة التضامن والتلاحم حيث تلعب الدار الكبيرة التي تجمع أعضاء الأسرة دورا هاما في تحقيق هذا التضامن بحيث نجد الآباء يمنحون الأمن والحماية في وضع من التعاون الدائم، وكل أسرة زواجية وكل مجموعة جنس أو سن فيها.

نجد داخل هذه الدار مكانة خاصة بها حسب ما تقتضيه القواعد والرموز التي تتفاعل من خلال الجماعة المنزلية[4].

---

(1) Zedlitch, Maris,family marriage and kinship, London, 1981, p68.
(2) Boutefnouchet, mostapha, op. cit., P 38.
(3) نفس المرجع، ص38.
(4) نفس المرجع، ص ص 40 – 41.

وهذه الخاصية للحياة الجماعية داخل الأسرة التقليدية هي بالدرجة الأولى ميزة البناء الاجتماعي الريفي إذ تجمع هؤلاء الأفراد جميعا قرابة الدم أو الانحدار من نسب واحد.
- القيم التي تحكم الأسرة التقليدية تميل إلى السيطرة الأخلاقية على القيم المادية وتبدو محل تقبل ورضا لأنها نابعة من السلوك الديني فالأسرة التقليدية تنمي روح الضمير الخلقي في أفرادها وتزكي سلوكاتهم في إطار مقتضيات الدين.
- وضع المرأة داخل الأسرة التقليدية إذ تختلف أوجه المكانة والوضع الذي تحتله هذه المرأة من مرحلة لأخرى، فهي كفتاة لا تحتل أي مكانة وهي تعاني التهميش والرفض وعدم القبول، وهي كامرأة تحتل مكانة ومركزا ضعيفا أمام مكانة الرجل ومركزه، أما عن علاقتها داخل الأسرة فالرجل لا يجتمع إلى النساء ولا يتحدث إليهن والتنظيم المنزلي كله يقع على عاتق النساء في: تحضير الأكل، غسل الملابس، ورعي الغنم والنسيج وغيره، والزوجة تنادي زوجها الأب (هو) والزوج يقول لها (هي) أو (يا مرا)(1).
- الدور الاقتصادي للمرأة في الأسرة التقليدية، فرغم مشاركتها الرجل العمل في الخارج باستثناء بعض الأعمال الفلاحية فهي ملزمة بتسيير المدخرات الغذائية وحفظها لأطول مدة ممكنة.
- الجانب الثقافي: كانت المرأة غير محظوظة في نيل مستوى ثقافي عالي وكانت تكتفي بالمستويات المتوسطة أو الثانوية في أحسن الأحوال ومع التطور الذي تمر به هاته الأسرة فقد أصبح يسمح لها بإكمال دراستها رغبة في الحصول على وظيفة للدخول إلى عالم الشغل ومساعدة عائلتها.

ج- الخصائص الاجتماعية للأسرة الجزائرية الزواجية المستحدثة:

من أهم الخصائص المميزة للأسرة الزواجية في الجزائر ما ورد في كتاب مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري لـ **محمد السويدي** هذا الشكل الجديد الذي بدأت تتسم به المراكز الحضرية يتميز بكثرة الإنجاب إذ يتراوح معدل أفراد الأسرة الزواجية بين 5 و7 أفراد وبقائها محتفظة في كثير من الأحيان بوظائف الأسرة الممتدة ومن ثم يمكن القول أنه وبعد الاستقلال بدأت تتشكل بوضوح أسرة جزائرية تجمع بين خصائص الأسرة الحضرية ووظائف الأسرة الريفية(2)، ومن أهم خصائص هاته الأسرة تقلص حجمها ونوع العلاقات الاجتماعية التي تميز حياة الأفراد داخلها وتوزع الأدوار ومكانة كل فرد بها وتبقى هذه الخصائص محدودة إذ ما تزال هناك نماذج تقليدية في كل مناطق الوطن و نجد أن هذا التغير قد مشى حتى الوسط الريفي.

مبحث4- اتجاهات التنشئة الاجتماعية في الأسرة.

نقصد بالاتجاه هنا هو الاتجاه كنمط في عملية التنشئة الاجتماعية فهو الطريقة التي يتعامل بها الأب أو الأم مع أبنائهما في إطار تنشئتهما وتطبيعهما طابعا اجتماعيا معينا، وبالنسبة للتعريف الإجرائي للاتجاه في عملية التنشئة الاجتماعية فيقصد به أسلوب الوالدان -كما يدركه الأبناء- في نقل القيم والعادات والنماذج السلوكية والمفاهيم الاجتماعية إزاء قضايا

---

(1)Des cloitres, Robert, et debzi, larbi, Systeme de parente et structure familiale en algerie, france,AIX -en-provence, CASH, p p 29-32.

(2) السويدي، محمد، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري- تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغير في المجتمع الجزائري المعاصر، الجزائر، د.م.ج، 1990، ص26.

معينة، والخبرات والمهارات الإجتماعية للأبناء من أجل تشكيل اجتماعي ما.

م1- أنماط اتجاهات التنشئة الاجتماعية الأسرية:

النمط الأول: يتحدد بنمط العلاقات الديمقراطية المتكاملة التي تؤدي إلى تحقيق التوازن التربوي والتكامل النفسي في شخص الأطفال كالجرأة والثقة بالنفس والميل إلى المبادرة والروح النقدية والإحساس بالمسؤولية والقدرة على التكيف الاجتماعي[1]، يقول جون جاك روسو في إشارة للطفل: في أي شيء ننتظره أن يفكر إذا كنت تفكر له في كل شيء، فغاية التربية هي تعليم الأطفال كيف يحصلون على الحياة بأنفسهم كلما أمكن ذلك[2].

ولقد دلت الدراسات أن التحصيل يسير جنبا إلى جنب مع الثقة بالنفس الناتجة عن نمط التربية السائدة في البيت الذي يؤدي إلى اكتساب المهارات[3]، ويؤكد علماء النفس أن تقبل الوالدين أفكار وآراء أبنائهم وطموحاتهم واعتمادهم على أنفسهم وتحملهم المسؤوليات والتعاون مع الآخرين وينمي استقلاليته بنفسه[4]، و جاءت نتائج الكثير من الدراسات متفقة على أن أطفال الأسر الديمقراطية أكثر ميلا للاستقلال وروح المبادرة وأكثر قدرة على الانهماك في النشاطات العقلية تحت الظروف الصعبة وأكثر تعاونا واتصافا بالود وأقل عدوانية وأكثر تلقائية وأصالة وابتكار[5].

النمط الثاني : يتمثل في النمط التساهلي الذي يظهر في التساهل مع الأبناء ويؤدي إلى صعوبة تحقيق التوافق الإجتماعي حيث ينشأ الطفل غير مدرب للامتثال لأي قيمة أو نظام أو تحمل مسؤولية فهو ذو طابع أناني، لحوح، طاغية، تواكلي، يتوقع دوام الإنتباه له والعطف عليه وخدمته الدائمة ويصعب إخضاعه للنظام فهو صاخب وسلوكه عدواني[6].

ولقد بينت الدراسات أن الطفل الذي ينشأ على هذه الحال معرض لإضطرابات الشخصية والسلوك[7]، إن إفراط الوالدين في العناية بحاجة الطفل البدنية والنفسية وتحقيق كل رغباته والدفاع عنه عند الخطأ والحماية الزائدة والمدح الزائد كلها عوامل تساهم في اضطرابات شخصية الطفل وانحرافها كما أن إهمال الطفل وإهمال آرائه وإبداعاته وعدم مكافأته كثيرا ما تعرض الطفل للبأس والإحباط المؤدي لسوء التكيف النفسي و الاجتماعي[8].

النمط الثالث: ويتمثل في النمط التسلطي المتصلب في التربية الذي يستخدم الشدة والعنف في العلاقات الأسرية كالضرب والشجار والعقاب و الاستهتار[9]، هذا النمط الذي لا يتوافق مع متطلبات النمو النفسي و الإنفعالي عند الأطفال والذي تكون نتائجه وخيمة كتكوين مركبات وعقد النقص والضعف والإحساس بالقصور وتنمية الروح الإستلابية الانهزامية لدى الطفل، هذا الأخير الذي يظهر نتيجة المعاملة السابقة أمينا مؤدبا، حذرا، هذه الصفات التي تخفي

---

(1) وطفة، علي، أسعد، مرجع سابق، ص ص 82 – 83 .

(2) محمد، مهدي، أطفالنا ضحايانا، دمشق، المكتبة الهاشمية، د ت، ص 29.

(3) أليس، و يتزمان، التربية الاجتماعية للأطفال، تر: فؤاد، البهي السيد، ط3، مصر، مكتبة النهضة العربية، 1965، ص61.

(4) علي، تعوينات، دور الأسرة في تربية و تثقيف صغارها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، ص ص143- 144 .

(5) وطفة، علي، أسعد، مرجع سابق، ص 83.

(6) علي، تعوينات، مرجع سابق، ص ص 143 – 144 .

(7) أحمد، عزت، راجح، أصول علم النفس، بيروت: دار القلم، د ت، ص 608.

(8) مصطفى، فهمي، التوافق الشخصي و الإجتماعي ط1، القاهرة، مكتبة النشر الخارجي، 1979، ص176.

(9) وطفة، علي، أسعد، مرجع سابق، ص 82 .

وراءها الخجل المرضي، والخضوع والحساسية والدونية و الانقياد[1].
يقول **جون ديوي**: إذا دربنا أطفالنا على تلقي الأوامر وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها وفشلنا في إعطائهم الثقة ليعملوا ويفكروا بأنفسهم فإننا نضع حاجزا في طريق تدعيم المثل العليا[2].

م2- أنواع اتجاهات التنشئة الإجتماعية الأسرية:

أ- الاستقلال / التقيد: يشير اتجاه الاستقلال في التنشئة الإجتماعية الأسرية إلى سماح الوالدين للطفل بممارسة نشاطاته وألعابه وأعماله بحرية وتوسيع دائرة حركة الطفل وذلك حتى يتمكن الطفل من إبراز جميع طاقاته وقدراته وحسن تفكيره ويتسنى للوالدين عندئذ إصلاح ما يمكن إصلاحه من السلوك غير السوي وتوجيه الطفل التوجيه الحسن، ويظهر هذا الإتجاه الوالدي بجلاء في تدريب الطفل على الإعتماد على النفس في كل النواحي[3].
وفي مقابل هذا الإتجاه نجد إتجاه التقييد الذي يميل فيه الوالدين إلى السيطرة على الأبناء والضغط عليهم وضبطهم، والمراقبة الشديدة والحصار المستمر يدعوان الأطفال إلى الثورة والعصيان، والتبرم بأوامر الآباء واستعمال وسائل دنيئة في التعامل مع الآخرين كاستعمال الغش والخديعة والكذب والجنوح إلى الإتكالية والسلبية وعم القدرة على تحمل المسؤولية وبلادة الحس والشعور، وذوبان الشخصية وتهلهلها وفساد المزاج[4].

ب- التسامح/التسلط: الاتجاه الوالدي المتسامح يعبر عن سماح الوالدين للطفل بحرية التصرف والنشاط والتجاوز عن أخطائه وعدم إعارتها أي اهتمام، ويسمحون له لأن يسيطر عليهم ويسايرا رغباته في البيت، في حين الاتجاه الوالدي المتسلط يشير إلى تشدد الوالدين في معاملة الطفل وصرامة كبيرة في ضبطه ويعاقبونه على أخطائه مهما كانت صغيرة أو يهددونه بالعقاب باستمرار، ولا شك أن لكلا الإتجاهين أعراضه وسماته التي يتركها على شخصية الطفل فقد قارن **مسيموندز** في دراسة له أجراها على عينة مكونة من 28 زوجا من الأطفال، بين والدين متسامحين ووالدين مستبدين، ولاحظ الباحث أن أطفال الآباء المستبدين يتصفون بأنهم مؤدبون، ويعتمد عليهم، وخاضعون وخجلون وحساسون وكان لديهم صعوبة في التعبير عن ذواتهم ويعانون من الشعور بالنقص وغير آمنين وتسيطر عليهم الحيرة أكثر من الأطفال الذين أتيحت لهم حرية أكبر ولاحظ أيضا أن الأطفال الذين جاؤوا من آباء متسامحين أكثر عصيانا وعديموا المسؤولية ويتصفون بالعناد والتمرد على السلطة، وفي مقابل ذلك يتصفون بالثقة في أنفسهم ولهم أصدقاء خارج الأسرة[5]، وتؤكد بعض الدراسات أن الآباء الذين يمارسون اتجاه التسلط في تنشئة أطفالهم ينحدرون من أسر مارست عليهم نفس النمط في المعاملة وتعرضوا خلالها إلى معاملة خشنة[6].

ج- الحماية الزائدة / الإهمال: يعبر اتجاه الحماية الزائدة في المعاملة الوالدية عن غلو الأب أو الأم في حب الطفل والمحافظة عليه وحمايته من كل شيء حتى من أبسط المؤذيات

---

(1) علي، تعوينات، مرجع سابق، ص 144 .
(2) مصطفى، فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مصر، مكتبة مصر للطباعة، 1974، ص358.
(3) محمود مهدي، الإستانبولي، كيف نربي أطفالنا، بيروت، المكتب الإسلامي،1988، ص 25.
(4) الإستنبولي، محمود مهدي، مرجع سابق، ص37 .
(5) عماد الدين،إسماعيل و محمد، أحمد غالي، في علم النفس النمائي الإطار النظري لدراسة النمو، الكويت، دار القلم، 1981، ص 284 .
(6) محمد خالد، الطحان، مقياس الإتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الآباء، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلة3، العدد1، 1983، ص70.

ويظهر ذلك في سلوك إحدى الأبوين كالقلق الشديد من غيابه عن البيت أو الخروج من المنزل لوحده أو ذهابه إلى المدرسة لوحده وإحاطته بالرعاية الطبية العالية وتقديم كل ما يحتاجه من متطلبات، وقد أثبتت دراسة قام بها كل من **فلمينج Felming وفلوجل Flugel وكمنكزن Cumming** على الأطفال الذين يعيشون تحت الحماية الأبوية الزائدة، أنهم يتصفون بالتوتر العصبي وشدة الخجل والمراوغة والتهرب من تحمل المسؤولية، وتحاشي أعمال تتسم بطابع المنافسة والقسوة[1]، وفي مقابل هذا الإتجاه والمبالغة فيه، يوجد من الآباء من يهملون أطفالهم في الأسرة ولا يعيرون أي اهتمام ويظهر ذلك بجلاء في سلوكهم داخل الأسرة، كعدم السؤال وحاجاتهم الإجتماعية أو عدم الإهتمام بهم في المدرسة وتحصيلهم الدراسي والفرح بنجاحهم وتشجيعهم على ذلك ولا يبالون بمرضهم أو صحتهم ويتعاملون بنفسية وكأن الطفل غائب أو غير موجود في الأسرة.

د- التقبل / الرفض: يشير اتجاه التقبل إلى الحب القاطع من الأبوين للطفل والإستعداد لرعايته واحتضانه في الأسرة والتهيؤ للإستجابة لحاجاته وإعطائه مكانة اجتماعية في وسط الأسرة بشكل يشعر الطفل بذاته وأنه محبوب من قبل والديه، وفي مقابل هذا الإتجاه نجد اتجاه النبذ والرفض الإجتماعي للطفل ومحتوى هذا الإتجاه هو رفض أحد الوالدين للطفل وإشعاره أنه غير مرغوب فيه وغير محبوب من والديه ولا ذا قيمة في الأسرة كما يعبر عن مدى كراهية الوالدين للطفل وعدم قبول وجوده في الأسرة، وهذا الإتجاه يؤدي بالطفل إلى الإحتضان بالشارع وجماعة الرفاق ويكون عرضة للإنحراف الإجتماعي، كما أنه نتيجة للإحباط الذي يصاب به من جراء هذه المعاملة الأسرية يجنح إلى ارتكاب أعمال عدوانية ضد أشخاص آخرين أو ضد المؤسسات التربوية التي يتكون فيها وتتنامى في نفسه مظاهر الإنتقام من المجتمع وتظهر نتائجه في عدم القدرة على التكيف الإجتماعي والتسرب من المدرسة والشعور بالنقص أمام الآخرين.

هـ- الاتساق/التذبذب: يعبر اتجاه الاتساق من خلال عدم تغيير الآباء للتوجيهات والنصائح التي يعطونها إلى أولادهم من حين لآخر وأنهم يتبنون قواعد ثابتة يسيرون عليها في الأسرة تحكم سلوك الوالدين والأطفال على حد سواء كما يميل الآباء إلى معاملة الأطفال بطريقة واحدة في كل الظروف والأحوال وهناك انسجام واتفاق بين ما يقولونه وما يفعلونه[1]، وفي مقابل هذا الإتجاه هناك اتجاه التذبذب في المعاملة الوالدية، والتذبذب يعبر عن تذبذب الوالدين في معاملة الطفل وتنشئته اجتماعيا بين اللين والتراخي في الأمر الواحد، والشدة والقسوة في نفس الموضوع فهناك اللاانسجام واللامنطقية في معاملة الطفل وتغير سلوك الوالدين من حين لآخر في نفس الموضوع وهذا ما يشعر الطفل أن هناك اضطراب في معاملة والديه ويؤدي إلى اضطراب في فكره وبنيته المعرفية وعدم الثقة فيما يتحصل عليه من والديه والشك في المعايير الإجتماعية التي يلزم بها نفسه وفي كل ما ينشء به من الأسرة كما قد يؤدي إلى تأخر نمو الحاسة الخلقية لدى الطفل ويكون الضمير لديه[3].

و- المساواة / التفرقة: يشير اتجاه المساواة في عملية التنشئة الإجتماعية إلى ميل الآباء والأمهات إلى التسوية بين الأطفال في المعاملة دون التمييز بينهم بناءا على السن أو الجنس

(1) عماد الدين، إسماعيل، محمد و أحمد غالي، مرجع سابق، ص287.
(2) عبد الرحيم، أبو رياض، عبد العزيز، عبد القادر و المغيصب، مرجع سابق، ص 340.
(3) عماد الدين، إسماعيل، و محمد أحمد غالي، مرجع سابق، ص 290.

فيخضع الكل إلى نفس المعاملة التي تشمل جوانب الحب والعطف والمكافئة والمعاقبة والتشجيع والتثبيط، ومن جهة أخرى فإن اتجاه التفرقة يقصد به تفضيل فرد على آخر على اعتبار الجنس، السن، المستوى التعليمي وغيره.

ز-التشجيع على الإنجاز/التثبيط: تظهر مظاهر اتجاه التشجيع في عملية التنشئة الإجتماعية من خلال تشجيع الآباء للأبناء في أداء أعمالهم ورفع معنوياتهم وتجديد الثقة في نفوسهم وفي قدراتهم ومساعدتهم بالإمكانات وتوضيح لهم مفاتيح مستقبلهم، ويظهر هذا التشجيع خاصة في المدرسة من خلال اهتمام الوالدين بإنجازات الطفل المدرسية وتشجيعه على العمل ومكافئته بالجوائز والسماح له بأنشطة متعددة تمكنه من التفوق.

وفي المقابل نجد اتجاه التثبيط وهو اتجاه يتبناه أحد الوالدين أو كليهما سواء كان هذا التبني مقصودا أو غير مقصود فيميل الوالدان أو أحدهما إلى عدم تشجيع الطفل على أداء أعماله أو إتقانها وتثبيط همته وإرادته وترسيخ في ذهنه أنه فاشل ولا يصلح لشيء وأنه متخلف وغير مؤدب.

ك- الضبط الاجتماعي/الضبط من خلال الشعور بالذنب: يشير هذا الاتجاه الوالدي إلى ضرورة تعلم الطفل مجموعة من المعايير الاجتماعية، والضوابط الخلقية والمهارات المعرفية والواجبات والحقوق داخل البناء الإجتماعي الذي يتفاعل معه وبذلك ينضبط سلوك الطفل ويتأطر بالمعايير الإجتماعية والقواعد السلوكية التي يتعلمها[1].

وفي مقابل هذا الإتجاه هناك اتجاه الضبط من خلال الشعور بالذنب وهو يشير إلى ميل الآباء إلى تحقير الطفل والسخرية منه والتقليل من شأنه مهما كان سلوكه والمنة عليه مما يجعله بالإثم وتأنيب الضمير وإثارة الألم في نفسه كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه وجرح إحساسه بكلمات نابية وتعبيره بأوصاف بغيضة[2].

ي- الاندماج/التباعد والاعتزال: يشير اتجاه الاندماج من خلال تعدي الوالدين في معاملتهما لأبنائهم درجة القبول الإجتماعي إلى دمج شخصيتهما في سلوك الأبناء من خلال إشعارهم بمساواتهم معهم ويكثران من امتداح أفعالهم الحسنة والتعامل معهم بلطف وترجع هذه المعاملة إلى حبهم لأطفالهم أو لكون بعض الأسر يوجد بها ذكرا واحدا بين مجموعة إخوته البنات مثلا.

وفي مقابل هذا الإتجاه هناك اتجاه التباعد والإعتزال عن الطفل وعدم التكلم معه ولا ملاعبته مما يغرس في نفسية الطفل افتقاده للحب والحنان من والديه وتتجلى مظاهر ذلك في عدم التحدث معه كثيرا ولا اللعب معه والجلوس إليه.

مبحث5- العوامل الأسرية المؤثرة في التنشئة الاجتماعية.

يتوقف تأثير التنشئة الإجتماعية الأسرية على نسق من العوامل البنيوية المكونة لها لذلك جاء تأكيد **بيرت** على أهميتها بقوله : إن أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا لحياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة[3]، و أهم تلك الجوانب:

الجانب الانفعالي: كالخوف والخجل والجرأة والإحجام والغضب والثقة بالنفس والإحساس

---

(1) محمد الهادي، عفيفي، و عبد الفتاح جلال، التربية كضبط اجتماعي ومشكلات المجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1972، ص 51.

(2) مصباح، عامر، مرجع سابق، ص 105.

(3) وطفة، علي أسعد، مرجع سابق، ص80 .

بالأمن العاطفي والنزعة إلى الإستقلال أو التسلط والكراهية والعدوان، الحب أو الحقد، سرعة الانفعال، القلق والاستسلام، الخضوع، المبادرة والروح النقدية[1].
الجانب المعرفي: المتمثل في مستوى ذكاء الطفل، مستوى تحصيله المدرسي ومستوى خبراته ومعارفه عن الوسط وقدراته التحصيلية[2].
الجانب الاجتماعي: ويتمثل في قدرة الطفل على تمثل المعايير السلوكية الخاصة بحياة الجماعة وعلى التكيف مع منظومة العلاقات الإجتماعية القائمة في وسط الجماعة حيث يتميز سلوك الطفل بالمرونة الإجتماعية والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية متوازنة في إطار الجماعات التي يترتب عليه أن يعيش في كنفها[3].
وأهم هذه العوامل نجد:
أ- العامل الثقافي: يتحدد هذا العامل على المستوى الإجرائي بمستوى تحصيل الأبوين المدرسي ومستوى الإستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب والمجلات وكذا نوع المواد المقروءة[4].
وإذا كانت دراسات قد حسمت في علاقة أساليب التنشئة الإجتماعية الأسرية والمستويات الثقافية للأبوين إذ تشير إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأبوين كلما كانت طريقة معاملة الأبناء ديموقراطية وعلى العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام الشدة أو الإهمال كلما تدنى مستواهما التعليمي[5]، فإن دراسات أخرى أكدت أن مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية الدنيا، وفي ذلك يقول فيليب ميريا أستاذ علوم التربية : أن نجاح المدرسين يرتبط في كثير من لأحوال بالمساعدة التي يتلقاها الأبناء من آبائهم في المدرسة[6]، إن الحرمان الثقافي أو ما يسمى بالتفوق الإجتماعي الثقافي[7]، عند الأطفال الذين يعانون من الفقر في الخبرات والتجارب يجعلهم غير مستعدين لبدء العملية التربوية المدرسية وغالبا ما يكون أبائهم أميون يفتقرون للإتجاهات والتجارب الإيجابية نحو المدرسة والتعلم بصفة عامة، إن الأبناء المنتمون إلى وسط إجتماعي راقي يمتلك ثقافة ولغة قريبة من تلك الموجودة في المدرسة تسهل عليهم عملية التكيف مع الوسط المدرسي مقارنه مع أولئك الذين يفتقدون مثل هذا الجو والبيئة الذين يجدون صعوبة في التكيف مع المدرسة وهذا ما يسميه **بورديو** بعدم المساواة في توزيع رأس المال اللغوي والثقافي بين الطبقات الإجتماعية ودرجة التحصيل[8]، وقد أكدت دراسة **بهلر** التي أجرتها على مجموعتين من الأطفال، أطفال فقراء في وسطهم الثقافي وأطفال أغنياء في وسطهم الثقافي أن الأطفال الفقراء ثقافيا يفضلون الألعاب الجماعية، أما الأطفال الأغنياء ثقافيا يفضلون النشاط، وقد أثبتت الإحصائيات أن 80.90% من الأطفال الفقراء يمارسون الألعاب الجماعية مقابل 38% من الأطفال الأغنياء وذهبت الدراسة إلى أبعد من ذلك إذ

---

(1) وطفة، علي اسعد مرجع، ص 80.
(2) نفس المرجع، ص 80.
(3) نفس المرجع، ص 81.
(4) نفس المرجع، ص 84.
(5) منصور، عبد المجيد، سيد احمد، مرجع سابق، ص 180.
(6) Lazay, profession parents, alger, ed, beka, 1999, p 123.
(7) علي، تعوينات، التأخر في القراءة، الجزائر، د. م.ج، 1983، ص 73.
(8) Pierre Bourdieu, et passerons, la reproduction élément pour une théorie du système d’ ensigment, paris, ed minuit, 1980, p96.

أكدت استعداد الأطفال من ذوي البيئات الفقيرة ثقافيا العظيم للإستجابة لعالم الحقائق والتكيف السهل مع ظروفهم المعيشية وأطماعهم المهنية المحدودة واستعدادهم للطاعة وتنفيذ الأوامر بعكس الأطفال الأغنياء الذين يميلون للطموح العالي والنظرة البعيدة للمستقبل[1]، وهذا يؤكد البيئة الثقافية الأسرية في رسم مستقبل الأبناء على المستوى النفسي والإجتماعي.
ويتجدد تأثير العامل الثقافي بجملة من العوامل كنمط اللغة المستخدمة في البيت ومستوى التوجه العلمي للأبوين ومستوى تشجيعهم لأبنائهم إذ لا ينتظر الطفل الذي نشأ في أسرة جاهلة لا تهتم بمواظبته على الدراسة ولا تعي بأدائه لواجباته ولا تهيئ له جوا صالحا يساعد على استذكار دروس الدعم[2]، إن البيت المتعلم يقوي ويكمل ما يكتسبه الأولاد من المعارف والمهارات، أما الأسرة الجاهلة فإنها تضعف الأثر المستحب الذي تحدثه المدرسة في نفوس تلاميذها وكثيرا ما تمحوه بتاتا[3].
ب- نمط السلطة الأبوية: إن الأنماط السالفة الذكر مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمستوى الثقافي للوالدين من جهة وكذا المستوى الإجتماعي من جهة أخرى، إذ أن الوسط الأسري يعتبر محددا هاما لنمط التربية فلا شك أن الأسرة التي تسودها الخلافات العائلية والمشاجرات والمشاحنات خاصة بين الأبوين تؤدي لا محالة إلى إصابة الطفل بالإنحرافات والتوتر والقلق والخوف والعزلة وقد يخرج إلى المجتمع وهو يضمر العداء للجميع فيصبح مشاكسا ويصعب على المدرسة إصلاحه وتقويمه، ويرى **عبد الرحمان العيسوي** منهجين للتوجيه الأسري يتمثل الأول في الإتجاه السيكولوجي القائم على الحب والمكافآت غير المادية والتي بموجبها يلجأ الطفل إلى تعديل سلوكه لكي لا يفقد حب والديه وداخل هذا الإتجاه توجد أشكال أكثر تعقيدا كالحرمان والملاحظة والإبتسامة والمديح الذي يتوق إليه الطفل ويعتبر هذا الإتجاه أكثر فاعلية كونه يجعل الطفل يتجنب الخطأ في غياب الكبار وممثلي السلطة، أما الإتجاه الثاني فيعتمد على الأشياء المادية ويتراوح بين إنزال العقاب البدني وحرمان الطفل من الطعام لإرغامه على الإمتثال للأوامر والتوجيهات مما يجعل الطفل حسن السلوك بالأشياء المادية المحسوسة، لكنه في المقابل يعتمد على التعزيز السلبي الناتج عن التخويف والإكراه الذي يزول أثره بغياب المعاقب، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم (علقوا السوط حيث يراه أهل البيت) في إشارة إلى التلويح بالعقوبة وإظهار أداة العقاب في التربية أشد وقعا وإصلاحا من العقوبة ذاتها[4].
ويحدد عبد الله شريط على ضوء الأنماط السابقة ثلاثة مجتمعات تشكل سكان العالم اليوم:
- مجتمع متسلط يفهم التربية على أنها تعويد الأبناء على الطاعة والإمتثال متواكلين غير مغامرين.
- مجتمع غير مبال يفهم التربية على أنها تعمير البيت بالأولاد ثم دفعهم للشارع لا نظام ولا عمل، بل عبث وطيش وعدم الشعور بالمسؤولية.

---

(1) صالح، عبد العزيز، مرجع سابق، ص 163.
(2) محمد، مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تلميذ التعليم العام، د. م.ج، د ت ص186.
(3) شهلا، جورج و آخرون، الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية، ط4، بيروت، دار العلم للملايين، 1978، ص 400.
(4) عبد الرحمان، العيسوي، علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي العلمي، بيروت، دار النهضة العربية، 1993، ص 214.

- مجتمع ديمقراطي يفهم التربية على أنها تعويد الأبناء على العمل المنسق كل يؤدي وظيفته وكل يتم عمل الآخر كأعضاء الجسم[1].

ج- أعمار الوالدين: يلعب سن الوالدين دورا هاما في تربية الأبناء ونوعيتها فقد دلت الدراسات أن الأبوين كبيري السن يجعل منهما عامل السن غير قادرين على تحمل مطالب الصغار وتوفير الجو لتفريغ طاقاتهم من تنظيف وتحرك متواصل وأسئلة مكثفة حول كل شيء[2]، ثم إن التفاوت بين الأزواج في السن ينتج منهجية متناقضة في التعامل مع الأبناء والإستجابة لهم مما يؤثر على النمو السليم للأبناء ضف إلى ذلك عجز الأسر المحافظة ذات المستوى العلمي البسيط عن مسايرة المناهج الحديثة نتيجة رفضها لكل جديد أو ابتكار، وقد يظهر التناقض في المواقف المحافظة والمبكرة في السلوك العدواني للآباء نحو أبنائهم كالقسوة والتهديد في أبسط توجيه والذي يقضي تدريجيا على تكوين الذات عند الصغار خاصة وأن الصغير يرى نفسه من خلال رأي آبائه فيه أو تصوره لرأيهم فيه من خلال ما يلمسه من تصرفاتهم[3].

د- حجم الأسرة: يتأثر نمط التنشئة الإجتماعية الأسرية بحجم الأسرة إيجابيا أو سلبيا وفقا لعدد أفرادها، كما يتأثر حجم الأسرة إلى حد بعيد المستوى الثقافي للوالدين ودخلهما إذ دلت الدراسات أن هناك علاقة كبيرة بين قلة الدخل وارتفاع المواليد رغبة في تكوين عناصر تساعد على إعانة الأسرة ومواجهة الحياة وقد أشار الاقتصادي **مارشال** إلى تلك الحقيقة قائلا: تهبط نسبة المواليد عادة بين الميسورين من الناس بينما تزداد هذه النسبة شيئا فشيئا كلما انخفض مستوى المعيشة[5]، وبالمثل يتأثر حجم الأسرة تبعا لثقافتها مع تغير نسبي بين الريف والمدينة خاصة ثقافة الزوجة[6].

هـ- ترتيب الطفل في أسرته وجنسه: يعتبر ترتيب الطفل في الأسرة محددا أساسيا لنوع التنشئة التي يتلقاها في الأسرة إذا حظي الطفل الأول خاصة إذا كان ذكرا في المجتمعات الشرقية باهتمام بالغ من الوالدين لإخوته سوى اهتمامها بطفلها الأخير ويترتب عن ذلك نمط خاص من التنشئة للطفل الأول والأخير يختلف عن نمط التنشئة الذي يتلقاه بقية الأطفال مهما كان مركزهم ونوعهم، مما يؤدي إلى اختلاف وتباين في خبرات الطفولة وفقا لاختلاف مراكزهم وجنسهم مما يؤثر تأثيرا بالغا في شخصيات الأطفال وفي نوع العلاقة التي تنشأ بينهم وبين البالغين، ويختلف مفهوم الأسرة للتنشئة باختلاف جنس الطفل ذكرا أو أنثى[6]، وتشير دراسة **بوسيمان** حول ترتيب الولد في الأسرة وأثره في عمله الدراسي إلى أن حالات الرسوب في الولد الأول تساوي 18% وفي الولد الثاني تساوي 15% أما الولد الثالث تساوي 35%[7]، مما يبين بأن نمط التنشئة يؤثر سلبا أو إيجابا تبعا لترتيب جنس الإبن وهذا راجع

---

(1) عبد الله، شريط، معركة المفاهيم، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د. ت. ص ص 110 - 112.
(2) مسعود، عباد، مدخل للمكونات الأولية لعوائق التعليم و مسيراته، المجلة الجزائرية للتربية، ص ص72 – 73.
(3) علي، تعوينات، دور الأسرة في تربية و تثقيف صغارها، مرجع سابق، ص 152.
(4) عبد السيد، البرنشاوي، تنظيم الاسرة اقتصاديا و اجتماعيا و دينيا و طرق تنظيم النسل، مصر، دار الفكر العربي، د ت، ص07.
(5) نفس المرجع، ص 103.
(6) مصطفى، متولي و آخرون، أصول التربية الإسلامية، ط1، السعودية، د د ت، 1995، ص239.
(7) صالح، عبد العزيز، مرجع سابق، ص 155.

للعناية الزائدة والتدليل لهم.

و- الموقع الجغرافي للأسرة: إن البيئة الأسرية والإتجاهات الوالدية في عملية التنشئة تأخذ اتجاهات وأشكالا مختلفة تبعا لاختلاف الموقع الجغرافي من المدينة إلى الريف وهذا راجع إلى الإختلاف في طبيعة الحياة الإجتماعية بين الوسطين وتوقعات الأسرة من الأبناء في كلا البيئتين المحليتين فالأسرة الريفية مثلا تميل إلى نمط الأسر الممتدة تحت طائلة الحاجة الإجتماعية لعدد الأفراد والمتمثلة في المساعدة في أعمال الزراعة وتربية الحيوانات والنصرة والعصبية ثم إن الأطفال في الريف يساهمون في دخل البيت منذ بلوغهم عشر سنوات أو أقل من ذلك على عكس الطفل في المدينة، كما تميل الأسر الريفية إلى تبني اتجاه الإستقلال والتسلط والتشجيع على الإنجاز في عملية التنشئة الإجتماعية.

ز- العامل البيئي: يتحدد هذا العامل بكل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية وظروف اجتماعية ذلك أن الإنسان كما تؤكد مقولة **ابن خلدون** الإنسان ابن عوائده وهي الفكرة التي رددها **كارل ماركس** بعده بخمسة قرون بقوله الإنسان هو منتوج بيئته(1)، ويأخذ الأولاد يقلدون نشاطات بيئتهم من عمل وعلم وفنون ومهارات، وقد جاءت دراسة **دي كاندول** والتي تناولت 212 فردا من الأكاديمية الفرنسية و 235 فردا من الجمعية الملكية البريطانية و 150 فردا من الجمعية الملكية ببريلن وقد وجد أن هؤلاء جميعا ينتمون إلى طبقة توافر لها وقت الفراغ وفي بسطة من العيش وتملك ثقافة قديمة وينتمون لأسر تميل إلى العلوم والآداب ويخضعون لنظام تربوي حسن وتوافرت لديهم المكتبات ويهتمون بالحقائق العلمية والعلماء وحرية التفكير والرأي مكفونة لهم ويتقنون الكثير من اللغات ويتواجدون بأقطار مستقلة متحضرة وفي أقاليم معتدلة(2)، وقد جاء بحث **لاغرمانا** حول الصلة بين عمل التلميذ وظروفه البيئية والإجتماعية حيث توصل إلى أن معامل الإرتباط بين عمل المدرسة ودخل الأسرة يساوي 0.19 ومعامل الإرتباط بين عمل المدرسة وحجم الأسرة يساوي 0.32 ومعامل الإرتباط بين عمل المدرسة وحالتها المعيشية 0.53 ومعامل الإرتباط بين عمل المدرسة والإستقرار والوفاق العائلي 0.63(3).

ز- العامل الاقتصادي: يتحدد العامل الإقتصادي بجملة من المؤثرات ويشمل الدخل المادي للأسرة الذي يقاس من خلال الرواتب الشهرية والدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة وتحسب بنسبة الدخل بتقسيم الدخول على عدد الأفراد ويقاس المستوى الإقتصادي أحيانا بممتلكات العائلة من غرف أو منازل أو سيارات أو عقارات ووسائل الترفيه كالتلفزيون والفيديو والهوائي المقعر. ترتبط التربية بالتعليم ارتباطا وثيقا فمتطلبات الحياة وخاصة العصرية من توفر الكتب وأجهزة الإعلام الآلي وتوفر المرافق التثقيفية، كل هذه العوامل تتطلب مستوى تعليم أبنائها، ويؤكد العالم **أيرت** في دراسته أن التلاميذ الذين يعانون من سوء التغذية تبلغ نسبة التأخر الدراسي عندهم 10.5% مقابل 4.4% عند الذين لا يعانون منها بينما تؤكد دراسات **سوزان إكس** و **ميشيل جيلي** و**منظمة اليونسكو** أن التحصيل الدراسي مرتبط بالواقع الطبقي وأن الفقر كثيرا ما يحول دون تقدم التلميذ في تعلمه لفقدان الشروط الأساسية والضرورية للنجاح، فتنمو في الطفل روح التهاون نتيجة إحساسه بالدونية وعدم التكيف مع

(1) Abdelghani, Megherbi, La culture et la personnalité dans la société Algérienne de Massinissa a nos jour, Alger, ENAL,OPU, 1986, p 9.

(2) صالح، عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص 154 156.

(3) نفس المرجع، ص 155.

أحوال المدرسة نظرا لنقص الخبرات التي تعرقل نشاطه الدراسي(1)، وتشير بعض الدراسات التي أجريت في فرنسا من أجل تحديد علاقة الذكاء بمستوى دخل الأسرة أن هناك ترابط قوي بين المستوى الإقتصادي الأسري وحاصل الذكاء عند التلاميذ ويذهب الكثير من الباحثين في علم الإجتماع التربوي إلى الإعتقاد بأن الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والإستثمار مما يجعل الأسر الميسورة قادرة على تمويل دراسة أبنائها من أجل النجاح والتفوق على خلاف الأسر الفقيرة التي تدفع بأبنائها للعمل المبكر للإعتماد على مساعدتهم وبالتالي حرمانهم من فرص تربوية متاحة لغيرهم وهذا ما دفع المفكر الأمريكي **إليتش** إلى القول بأن اللامساواة الإقتصادية تدفع إلى اللامساواة الدراسية، هذه الفكرة التي أكد أهميتها **ريمون بودون** في كتابه **l'inégalité des chances** و**جاك هالاك** في كتابه (2) **a qui profite l'école**، تمثل الطبقة الإجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة متغيرا أساسيا في تحديد اتجاهات التنشئة الإجتماعية في الأسرة وفي تكوين الأسرة الإجتماعي إذ أن الأسرة ذات الدخل الضعيف تميل إلى تقوية وتعزيز اتجاهات الإستقلال والتشجيع على الإنجاز في نفسية الأبناء وذلك ليساعدوهم في العيش وسد مصاريف الأسرة اليومية في حين الأسر ذات الدخل المرتفع تميل إلى التقليل من عدد أفرادها وتتبنى اتجاهات الحماية الزائدة والرعاية الشديدة للأطفال والخوف عليهم وتدليلهم وتنشئتهم تنشئة ناعمة(3)، كما أن ميل الأسر الفقيرة إلى الإهمال الاجتماعي للطفل وفي بعض الأحيان إلى الرفض والنبذ الاجتماعي نتيجة الصعوبات الاقتصادية التي يواجهونها مما يؤدي إلى ميل الأطفال كما يبين **سيموندز** وزملاؤه في دراسة حول نبذ الوالدين للأطفال نحو السلوك العدواني والعصيان في المدرسة والشعور بالاضطهاد و بالسلطة والحساسية نحو جذب الانتباه و الارتياح إلى إزعاج راحة الأمهات والكذب و التأتأة والتبول اللاإرادي والسرقة(4).

ك- القيم الدينية والحضارية: نجد أن الأسر المحافظة والمتدينة تميل إلى ترسيخ قيم الدين و الالتزام الأخلاقي و الانتماء الحضاري في نفوس الأبناء ويحرصون على إلزام أبنائهم بالمساجد ودور العبادة وتثقيفهم ثقافة دينية ومعاقبة كل فرد يخرج عن نطاق العادات والتقاليد الدينية وفي حين نجد أن الأسر التي تميل إلى تقليد كل سلوك جديد في الحياة الأسرية تنشئ أطفالها على نفسية التحرر من كل سلوك نابع من الدين والتقاليد و الانتماء الحضاري.

مبحث6- جوانب التكامل التنشئوي بين الأسرة والمدرسة.

لا يمكن لأي أسرة أن تلعب دورها الكامل المنوط بها في سبيل إنجاح دور المدرسة في وظائفها إلا إذا كانت على دراية بالجوانب المهمة التالية:

أولا: إدراك وفهم أهداف ومعاني الفلسفة التربوية والذي سيهم فهم معانيها.

تحقيق أهداف المجتمع ولا يتأتى هذا الهدف إلا بدور إعلامي تثقيفي هام تقوم به السلطات التربوية لشرح أهداف السياسة التربوية مبسطة للمجتمع لكي يسهم بدوره في إنجاحها وتحقيقها على أرض الواقع.

ثانيا: إدراك الأسرة والمجتمع ككل بوظائف وأهداف المدرسة، فكثيرا ما تصاغ أهداف المدرسة صياغة شاملة متكاملة كما يراها المسئولون عن التربية من وجهة نظرهم و في

(1) عبد العزيز، محي الدين، مرجع سابق، ص 26.
(2) وطفة، علي اسعد، مرجع سابق، ص 87.
(3) رشدي، عبده حنين، بحوث و دراسات في المراهقة، مصر، دار المطبوعات الجديدة، 1983، ص 11.
(4) محمود، حسن، مرجع سابق، ص62.

كثير من الأحيان تصبح هذه الأهداف مجرد حبر على ورق لا ترى الذور إلى حيز التنفيذ وذلك بسبب عدم فهم الشريك الأساسي وهو الأسرة لهذه الأهداف ووعيه بمفردها وبالتالي عدم إسهامه في تحقيقها، إن الأسرة بصفتها المستهدف الأول من النظام التربوي عموما والمدرسة على وجه الخصوص إذ لم تكن دارية بأهداف ووظائف المدرسة في قيام بالمهام المنوطة بها خاصة إذا علمنا الدور التربوي الذي يلعبه كنمط غير رسمي للتربية ضبطا وتعاونا وتوجيها وتنشئة[1]، وتتمثل هذه الحقائق في:

أ- إهمال النظام السياسي التربوي وعدم إعطائه الدور المهم والفاعل للأسرة في مساعدتها لتحقيق السياسة التربوية المرجوة وهذا نتيجة مركزية القرار التربوي الفوقي الذي يبتعد عن الدراسات الميدانية الفعلية ويبقى مرتبط بالاعتبارات التاريخية الاجتماعية التي تميز بلادنا خاصة بعد خروج الجزائر من فترة الاستعمار وتركته الأمية وهذا ما أفرز سياسة مركزية تابعة من مصالح إستراتجية أهمها القضاء على الأمية من خلال قرار مبدأ ديمقراطية، مجانية وإجبارية التعليم وخاصة في أطواره الأولى.

ب- أمام تلاين العوامل الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية وحتى السياسية للأسر فإن ذلك يجعل تعامل هاته الأسر مع المدرسة يختلف تبعا للفوائد والاعتبارات المراد تحقيقها تبعا لهاته المرجعيات وفي هذا لابد من الإشارة إلى التواصل بين الأسرة والمدرسة والذي يؤدي حتما إلى المصلحة الجمعية المشتركة للتلاميذ وفي هذا السياق يشير **قرولين** أنه إذا كان هدف المدرسة فهو نقل المعارف للتلاميذ فإن هدف الأولياء هو رؤية أبنائهم ناجحين في حياتهم المهنية وهذا ما أوجد فجوة عميقة بين أهداف المدرسة التي أنشئت من أجلها وأهداف الأسرة في التعامل معها[2].

ج- مع خروج الاستعمار فإن الأسرة تدفع بأبنائها بغية التخلص من الجهل وتكييف أبنائها بالإضافة إلى الرغبة في تمكنهم من الحصول على مناصب عمل بعد انسحاب الفرنسيين من أهم مناصب العمل الإستراتيجية التي كانت بحوزتها، وأمام تغير الوضع الاجتماعي الذي أصبحت تحياه الجزائر في الوقت الحالي فإن نظرة الأسرة هي الأخرى اختلفت وأصبحت تتعامل مع المدرسة وفق معطيات مختلفة عن تلك الماضية، وأمام انسحاب الدولة من تمويل التعليم المجاني نتيجة الأزمة الاقتصادية وخاصة مع انهيار الاقتصاد الوطني فإن الأسرة أصبحت تتعامل مع المدرسة وفق قانون العرض والطلب إن صح القول يبدين أنه إذ لم تؤد المدرسة أهدافها وعلى رأسها ضمان مستقبل التلاميذ من خلال إتاحة فرص العمل لهم فلا داعي لإهدار المال والوقت في سبيل التعليم يقول **ريمون بودون**: إن العمال ذوي المناديل الضعيفة لا يخاطرون بأبنائهم في الدراسة الثانوية إلا إذا كانت فرص النجاح فيها كبيرة[3].

د- انطلاقا من فكرة اعتبار المدرسة استثمار مربح لأشخاص والمؤسسات وعائدها على الفرد يبدأ في سوق العمل[4]، فإن المجتمع عموما والأسرة على وجه الخصوص أصبحا

---

(1) فادية، محمد، الجولاني، مرجع سابق، ص256.

(2) Grelier, et autres, l’école face ou déférentes attitude des parents, revue: administration et education: l’école dans son environment, n 63 France, afae, mars 1994, p p145-148.

(3) Boudon, RYMAN, la logique de social, paris, ed Hachette, 1979, p 248.

(4) Eric, plaisance, Gerard vergnand, les sciences de l’ education, Alger, edition casbah, 1998, p 82.

يتعاملون بحذر مع هاته الفكرة في ظل التناقضات بين الأهداف في مستواها النظري والتطبيقي نتيجة مجموعة من العوامل: حقيقة الحراك الاجتماعي الذي يتبناه النظام التربوي وسعي إلى تحقيقه عبر المدرسة وسعي من جانب آخر إلى تعاون المجتمع معه في تحقيقه، أن المجتمع يأخذ الحراك كمحفز للتعاون مع المدرسة يحد لكن إذا أثبت الواقع غير ذلك فالنتيجة تكون عكسية خاصة في الأوساط الأمية، اهتمام النظام التربوي بمشكلات وهموم المجتمع في سبيل إيجاد الحلول لها وتذكر في هذا المجال الإشباع الثقافي المدعم للاستمرار التقاليد الإيجابية المعبرة عن قيم واتجاهات المجتمع وأصالته فإذا ما أثبت النظام التربوي توجها آخر غير الذي تمناه المجتمع و سعى لتحقيقه فإن ذلك يؤدي إلى الانفصام بين النظام التربوي ممثلا بالمدرسة والمجتمع ممثلا بالأسرة بشكل يعيق حركة تطور المجتمع وازدهاره, صحيح أن السلطات التربوية لأي مجتمع تسعى بصياغتها للسياسة التربوية إلى إيجاد تقاليد تربوية تسمو بالمجتمع نحو ازدهاره وتطوره لكن في المقابل فإن عدم تفهم مطالب المجتمع التربوية بتدرج ونباهة يجعل من ذلك هدرا للجهد والوقت[1].

يقول محمد الهادي عفيفي : التربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها[2].

وانطلاقا من هاته الفكرة فإن التعليم كضرورة تنموية ظاهرة عالمية وهي في المقابل تميز خصوصيات وتقاليد وثقافة وقيم تحكم كل مجتمع واعل فشل الكثير من البرامج التربوية وعدم تحقيقها لأهدافها المستوحاة يرجع إلى اللاتجانس بين تلك الخصوصيات وبين محاور تلك البرامج.

ثالثا: إدراك الأسرة لأدوارها التربوية: فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع جعلت من البيت مجرد مكان للعمل فلا يجدن وقتا يستمعن فيه إلى أبنائهن أو يلاحظنهم أو يواجهنهم فإلى ذلك فقدان الأسرة للكثير من مقومات التربية ووسائلها وأمية أحد الأبوين أو كلاهما بمعناها التقليدي والوظيفي[3].

ولما كانت المدرسة كمؤسسة تربوية تستند في نجاحها إلى عدة مؤسسات اجتماعية وخاصة الأسرة فإن تحقيقها إلى أهدافها مبني على مدى التجانس بين ثقافتها وثقافة الأسرة والشارع والمجتمع ككل وأن عدم التفات المدرسة للأسرة خاصة وعدم فتح مجالات التعاون والالتقاء معها كنيل بعدم تحقيق النتائج المرجوة وفي المقابل فإن مساعدة الأسرة المدرسة حتى في الأمور البسيطة كالإدلاء بمعلومات وخصائص الحياة الاجتماعية المنزلية لأبنائهم يساعد المدرسة في فهم سلوكات المتعلمين ومعالجتها بدقة وسهولة، يقول **بافوب** أنه بدون اتصال الأسرة بالمدرسة وبدون تمثيل واضح للنظام المدرسي ودوره التربوي فإن آباء أبناء الأحياء الاجتماعية يعيشون وضعية صراع مع المدرسة والحل يكمن في أيجاد أماكن داخل المؤسسات التربوية لاتصال بين الأسرة والمدرسة تمكن من وضع أسس علاقة متكافئة

(1) زياني محفوظ، مرجع سابق، ص 102.
(2) محمد، الهادي عفيفي، في أصول التربية الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1974، ص 151.
(3) محمد، صديق، حمادة، سليمان، الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 21، السعودية، إصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987، ص 67.

تشاركيه لإنجاح دور المدرسة[1].
رابعا: إن بين المنهج القديم في المدرسة الجوانب المعرفية فقط دون سواها كالجوانب الفعلية، الاجتماعية، الثقافية أدى إلى اتساع الهوة بين تعامل الأسرة مع المدرسة ونتج عنه جهله من المشاكل كمظاهر التسرب المدرسي والعنف داخل وخارج المدرسة وبالتالي فإن المنهج الحديث أخذ بحسبانه هاته الاعتبارات واهتم بمختلف جوانب النمو الضروري والسليم للتلميذ من جوانب عقلية، نفسية، اجتماعية، ثقافية وهذا بالاعتماد على الدور المتبادل والفاعل بين الأسرة والمدرسة من خلال عمليات الاتصال الدوري والدائم وهذا طبعا يؤدي إلى تلميذ مؤهل تربويا للنجاح في مستقبله المعرفي والاجتماعي.

ملخص الفصل:
تعرف الأسرة ومنذ نشأتها تطورات عدة وتغيرات على مستويات مختلفة تماشيا مع الظروف المصاحبة للحقب الزمنية التي تمر بها، وقد اعتبرت منذ ولادتها الوحدة الأساسية ذلك أنها الوسيط الفعلي بين الفرد ومجتمعه وذلك بنقلها السمات والمعالم الأساسية التي يتبناها المجتمع ويتخذها كمرجعية لسيرورته السوسيوثقافية و الأسرة ليست المسؤولة الوحيدة في تنشئة الأبناء وإعدادهم للحياة بل تشاركها في ذلك مؤسسات أخرى مثل المدرسة التي تكمل عملية الأسرة التربوية وتعين الأسرة في تكوين شخصية سوية ولا يكتب النجاح لهذه العملية التربوية إلا بتكاتف الجهود وتعاون كلا من الأهل وأعضاء الفريق التربوي المدرسي في إثراء المجتمع بأعضائه أصحاء نفسيا ، جسميا وفكريا وفاعلين اجتماعيا في مجتمعهم.

(1) Bavoux, p, Berthet, j.m Ecole, famille (la médiation comme connaissance et gestion conflit), revue: migrnats formation, violences conflits et médiations, N 92, France, 1993, pp 155-168.

الفصل الخامس:

المدرسة و عملية التنشئة الاجتماعية

تمهيد

مبحث1- التطور التاريخي للمدرسة في المجتمع.
مبحث2- وظائف المدرسة.
مبحث3- مظاهر التفاعل الاجتماعي المدرسي.
مبحث4- المدرسة و التطبيع الثقافي الاجتماعي.
مبحث5- الخدمات المجتمعية المدرسية.
مبحث6- التعليم في الطور الأساسي بالجزائر.

ملخص الفصل.

تمهيد: يكشف تحليل التراث السوسيوتاريخي للمدرسة في المجتمع مدى العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع عبر العصور وكيف تتأثر المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية بالنظام التعليمي الذي تنتمي إليه وبطبيعة المجتمع الأكبر باعتباره نسق كلي يؤثر في نوعية المؤسسات والنظم والأنساق و يتأثر بها في نفس الوقت علاوة على ذلك فإن المدرسة كتنظيم اجتماعي لها أهدافها ووظائفها المتعددة في المجتمع وتهدف إلى تحقيق الأهداف العامة للنظام التعليمي والتربوي والأخلاقي باعتبارها المؤسسة الرئيسية في المجتمع والتي تقوم بعمليات التنشئة والتعليم Socialization et Learning تلك العمليات التي استحوذت على اهتمام العديد من العلوم الاجتماعية لاسيما علماء اجتماع التربية منذ منتصف هذا القرن على وجه هذا الخصوص، خلال هذا الفصل سنحاول التعرف على المدرسة وماهيتها وأدوارها الاجتماعية ووظائفها خاصة في طورها الأساسي الذي تميزه خصائص تجعله يختلف عن الأطوار الأخرى خاصة في مجال الخدمات وتناسق المهام والأهداف بينها وبين باقي مؤسسات التنشئة وخاصة الأسرة.

مبحث1- التطور التاريخي للمدرسة في المجتمع.

يكشف التحليل السوسيوتاريخي للنشأة الأولى لظهور المدرسة في المجتمعات البشرية للحضارات القديمة مثل الفرعونية، الهندية والصينية والبابلية فنجد على سبيل المثال اهتمام الفراعنة بإنشاء أولى المدارس التي ظهرت في العالم حيث أنشأوا عددا كبيرا من المدارس في كل من منف و هوليوبوليس و سايس وغيرها وكانت تهدف إلى إعداد وتخرج الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها المختلفة، كما اهتم المسلمون منذ بداية ظهور الإسلام بانشاء ما يعرف بالجوامع المدارس استنادا لما فعل ذلك سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم فأنشئت العديد منها في كل من البصرة والكوفة وبلاد الشام و الفسفاط والقيروان وقرطبة وغيرها ، كما لا أحد ينكر دور الجامع الأزهر كنوع من المدارس العليا والذي أنشأ في عهد الدولة الفاطمية عام 970م ، كما اهتمت الدولة الأموية بإنشاء ما يعرف بمدراس نظام الملك التي ركزت على إعداد الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة في إداراتها المختلفة، علاوة على ذلك كانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية قوية مثل جامعة المستنصرية[1]، وكما يعرض **شيبمان Shapman** في كتابه سوسيولوجية المدرسة The Sociology of the school أن النظام المدرسي لم يظهر في أوروبا إلا خلال العصور الوسطى حيث سيطرت الكنيسة على طبيعة العملية التعليمية وقصرتها على أبناء الأغنياء الذين كانت تقوم بتعليمهم وتوظيفهم في نفس الوقت، ومع زيادة ملامح التصنيع في فترات التحول نحو المجتمع الغربي الرأسمالي كان الطلب على التعليم يزداد بصورة سريعة هذا بالإضافة إلى رغبة الكثير من أبناء الطبقة الزراعية الميسورة وسعيهم للتعليم والإلتحاق بالمدارس كما أدت طبيعة الحياة الصناعية الحضرية إلى زيادة الطلب على اكتساب المهارات التعليمية والإدارية والمهنية واتساع نظام التعليم مع البدايات الأولى للقرن العشرين[2]، أما في العصور الوسطى المسيحية فطبيعة التعليم ارتبطت بصورة كبيرة بالموجهات الدينية العامة للدولة واهتمامها بطبقات اجتماعية معينة (طبقة الأغنياء) لتعلم أبناءها حتى يصبحوا إطارات قيادية وسياسية في المجتمع المسيحي

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمان، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية،1991، فصل1.

(2) Shipman, The sociology of the school, London, Longman, 1975, pp 8-10.

الأوروبي كما ارتبط النظام المدرسي في بعض الأحيان بالأفكار الفلسفية واللاهوتية المسيطرة على طبيعة المجتمعات وحضارتها العامة، ومع ظهور بوادر التصنيع والمجتمع الصناعي تغير النظام المدرسي أين ركز اهتماماته إلى تحويل المدرسة لأداة أساسية وتساهم في الحياة الحضرية والصناعية والتي تتطلب كفاءات وتخصصات تعليمية متميزة، الأمر الذي جعل دور التنشئة الإجتماعية والتربوية والثقافية للمدرسة تشغيل الأطفال، وزيادة برامج واستراتيجيات تعليم الكبار ومحو الأمية وأصبحت المقررات الدراسية العلمية والمتخصصة ذات الإهتمام الأول في المدارس الحديثة بعد أن ظلت المقررات الدينية والأخلاقية مكانة الصدارة خلال العصور الوسطى أو خلال القرن التاسع عشر[1]، وأمام استمرار موجات التحسن الاقتصادي في العالم و خاصة في الدول المتقدمة فقد أدى ذلك بطبقة السادة إلى متابعة العلم من اجل العلم إما عامة الشعب فكانوا لا يزالون في طور التربية اللاشكلية حتى نهاية القرن 19 وبداية القرن 20، إلا أن قيام التربية الشكلية ساوره الكثير من الشكوك في تحقيق أهدافه أين كان اليونانيون يشكون في إمكان تحقيق التربية منفصلة عن الحياة والسلوك لكن **روجر أشام** المربي الإنجليزي كان يعتقد أن التعليم يزود المتعلم في سنة واحدة بما لا يستطيع أن يحصله في عشر من سنه عن طريق الخبرة[2]، في إشارة إلى التربية الشكلية، ولكن كان الحاجز كبيرا بين التربية اللاشكلية والشكلية فإن جون ديوي قد كسر هذا الحاجز بقوله المدرسة هي الحياة[3]، وفي نفس الاتجاه سار إدوارد أولسن في تعريفه للتربية الشكلية في المجتمع التي تستهدف تنمية الصفات الإنسانية في تلاميذها باشراك الأهالي تخطيطا وتنظيما للمساهمة في حل مشكلات الحياة وتخفيف الفوارق بين الناس واتخاذها للبيئة كمعلم للتعلم والإتصال بالواقع المعاش وتسيير استخدام مرافق البيئة[4].

وقبل أن تصل المدرسة إلى الشكل المتعارف عليه الآن فقد مرت بعدة مراحل بدء من المدرسة المنزلية ومدرسة القبيلة والمدرسة الحقيقية ثم مدرسة المجتمع[5]، وقد كان الانتقال تدريجي في الإرتباط بهموم المجتمع وضحاياه نتيجة تطور وظائفها و مميزاتها والعملية كونها تراعي التدرج العقلي وتحرص على نقل التراث النافع للأجيال وتوسيع آفاقهم بالخبرة والتجربة والثقافة[6]، بداية الملامح الأولى للقرن الحادي والعشرين ظهرت العديد من السياسات المحلية والأهلية والقومية التي تهتم بضرورة تغيير برامج ونظم الحياة المدرسية بل تغيير الوظيفة الأساسية للمدرسة في المجتمع ولا سيما بعد أن تهدمت عمليات التنشئة الإجتماعية الأسرية والمدرسية في نفس الوقت كما أدت التغيرات الإجتماعية والإقتصادية وزيادة حجم الخوصصة والبعد عن الحياة الإجتماعية العائلية إلى تصدع الدور الوظيفي والبنائي للمدرسة وظهرت عموما أزمات التعليم الأساسي سواء في الدول النامية أو المتقدمة[7].

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص33.
(2) صالح، عبد العزيز، مرجع سابق، ص47.
(3) فرانسيس، عبد الأنور، مرجع سابق، ص71.
(4) ادوارد، أولسن، المدرسة و المجتمع، تر:احمد زكي، محمد و محمد الشنيتي، ج1، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة، د ت، ص 10.
(5) رابح، تركي، مرجع سابق، ص150.
(6) شهلا، جورج و آخرون، مرجع سابق، ص ص302-304.
(7) عبد الله محمد، عبد الرحمان، مرجع سابق، ص33.

مبحث2- وظائف المدرسة.
حصرها **دوبي فرانسوا** في ثلاث نقاط:
- وظيفة انتاجية تبعا لنموذج ثقافي معين.
- وظيفة انتقائية.
- وظيفة اندماجية أو إدماجية(1).
وحصرها **ن.هوقونين** في وظيفتين:
- تلبية احتياجات المواطنين للتربية والثقافة.
- تلبية احتياجات الاقتصاد الوطني إلى اليد العاملة(2).
ويشير **مصطفى حداب** لثلاث وظائف اجتماعية أوكل النظام التربوي للمدرسة تنفيذها وهي:
- إنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات المستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية والإجتماعية في بلدها(3).
- إنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي محدد.
- توزيع وإعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع.
و انطلاقا مما سبق ذكره من آراء حول وظائف المدرسة فيمكن إيجاز وظائفها فيما يلي:
أولا :الوظيفة الثقافية :
أ- وظيفة التنشئة الإجتماعية : من خلال كونها المؤسسة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة والمخولة رسميا للقيام بعملية التنشئة الإجتماعية للأفراد بإعدادهم روحيا، معرفيا، سلوكيا، بدنيا، أخلاقيا ومهنيا من أجل اكتساب عضويتهم داخل المجتمع والإندماج في الحياة الإجتماعية ، وبالتالي فعملية التنشئة الإجتماعية هذه هي الوجه الاستهلاكي للتعليم الذي له قيمة في حد ذاته بصرف النظر عن أي عائد اقتصادي أو إجتماعي فهو يؤثر في شخصية الإنسان ويمنحه الثقافة والمعرفة ويعلمه كيف يحيا الحياة الكاملة بتكوين الطموح والقابلية والمهارات و الاتجاهات السليمة والصحيحة والتي تدفع لإحداث التغيرات الاجتماعية البناءة والمصاحبة للعمليات الأخرى في البناء الاجتماعي.
ب- نقل التراث الثقافي: وذلك من خلال نقل تراث الأجيال الماضية للأجيال الحاضرة حيث تقوم المدرسة بتجميع ما تخلفه الأجيال الماضية من مظاهر التراث المختلفة في سجلات مكتوبة وتقوم بنقلها وتوضيحها ونشرها للأجيال الحاضرة أو الناشئة الجدد بصورة صحيحة فالفرد لا يصل إلى مجموع المعارف عبر الخبرة المباشرة فقط وإنما عن طريق الخبرات الغير مباشرة أيضا وذلك فضلا عن ذلك فإن المدرسة تضيف معارف وخبرات المجتمعات السابقة بعد تصفيتها من الشوائب التي لا تتناسب مع قيم ومعايير المجتمع الذي تنتمي إليه.
ج- الاحتفاظ بالتراث وتسجيل الجديد: بالإضافة إلى احتفاظها بالتراث القديم للأجيال الماضية رغبة في الإستفادة منه بالنسبة للأجيال الحاضرة فإن المدرسة تقوم بتسجيل والإحتفاظ بتراث الأجيال الحاضرة خشية الضياع وحرمان الأجيال القادمة من الاستمتاع به.

---

(1) Benghabrit, roemaoum, nouira, Jeunes en situation scolaire representation et pratiques, Alger, NAQD, culture et système éducatif, n 5, août 1993, p34.
(2) Sectariat, sociale, Alger, le system éducatif globale de l Algérie, Alger, SNED, 1972, p03.
(3) Haddab, Mustafa, op. cit., p01.

د- تبسيط الحضارة: إذا كانت الحضارة هي ذلك الكل المعقد لما تحويه من مظاهر الحياة المتعددة: ثقافية، اجتماعية، سياسية وغيرها، فإن عملية تعامل الأجيال الحاضرة معاه و الإستفادة من خبراتها لن تكون سهلة إلا بعد عملية تبسيطها وتفكيكها حتى ينتقي الأفراد منها الأشياء المناسبة لهم والتي تتوافق مع معايير مجتمعهم، فالنشء لا يستطيعون مواجهة إفرازات الحضارة بما فيها من نظم وقوانين وعادات هي رواسب لقرون ولكن المدرسة تعمل على تبسيط المعقد منها وتعود الأطفال عليها حتى يتعاملوا معها تدريجيا.

هـ- تطهير البيئة الاجتماعية: وذلك بأن المدرسة تقوم بإعداد بيئة خالية من الرواسب الأخلاقية المنتشرة في المجتمع والتي تؤثر سلبا في تكوين الأطفال، ذلك أن كل مجتمع لهعاداته وتقاليده واعرافه وكل ما يؤمن به من خرافات الماضي وتقاليده العقيمة التي لا تستند لا إلى الدين ولا إلى العلم فيكون على المدرسة تخليص المجتمع من هاته الرواسب وتنشئة النشء على معرفة الحقائق والفضائل المستنبطة من تعاليم الدين والقيم الإجتماعية والأخلاقية له.

و- خلق التماسك الاجتماعي: من خلال دورها في نقل العلوم وتوسيع المدارك العلمية لأطفالها وتزويدهم بمختلف النظم والثقافات فإن المدرسة تعمل على توحيد الإتجاهات الفكرية وتوحيد مصادر الثقافة كما تعمل على صقل تلاميذها في بوتقة قيم اجتماعية واحدة وتربطهم بنشاطات وأعمال يكون الهدف منها تقرب وجهات نظرهم لمختلف القضايا وكذا تقرب آرائهم وميولهم ورغباتهم بحيث يكون هناك تماسك مادي ومعنوي بينهم فيحس الجميع كأنهم أعضاء في جسم واحد لفرد واحد، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (ترى المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)(1).

ي- توجيه الدور الاجتماعي:

كل فرد من أفراد المجتمع يشغل على الأقل مركزا فإنه لا يستطيع فرد واحد أن يشترك في جميع مظاهر ثقافة المجتمع وإنما يشترك في جزء أو بعض في بعض أجزاء تلك الثقافة ، لأجل ذلك فإن المدرسة وجدت لتوجه الدور في السنوات الأولى من العمر فهي إلى جانب تعريف الأفراد بأدوارهم باختلاف أجناسهم فإنها تقوم بتوجيه كل إلى ما يناسب دوره وفقا لقدراته ومعارفه وخبراته.

ر- إحداث الحراك الاجتماعي:

وذلك من خلال أن المدرسة توزع الأفراد في المجتمع كل حسب ثقافته وما اكتسبه من مهارات معرفية وعملية تزيد من مكانته الاجتماعية والإقتصادية وبالتالي ترقيته في السلم الاجتماعي ، فزيادة الخبرات المعرفية والعلمية للفرد تحقق له مكانة محترمة في سوق العمل وما يترتب عن ذلك من تحسن مستواه المادي، هذه الحيوية والنشاط هي سيرورة لعملية حساسة في تطور المجتمع والتي تسمى بالحراك الإجتماعي وما يحويه من مظاهر التطور والتغيير بغية التقدم الإجتماعي.

ثانيا: الوظيفة الاقتصادية: يقول **ألفرد مارشال** : إن التعليم ميدان استثماري ضخم يمثل أفضل أنواع الإستثمارات على الإطلاق وأن له عائدا قد يفوق كثير

(1) حديث شريف.

عائد كثير من العمليات الإقتصادية على المدى الطويل[1]، ويرجع نشوء المدرسة خاصة في بداية الثورة الصناعية إلى العامل الإقتصادي نظرا لاحتياج الصناعة إلى وجود اليد العاملة الماهرة لتوطيد العلاقة فيما بعد بين المؤسسة الإقتصادية والمدرسة، هذه الأخيرة التي تسعى لتلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين وخبراء ويد عاملة ماهرة.
ولقد كان لآدم سميث الفضل في الإشارة إلى أهمية رأس المال البشري والإستثمار فيه، هذه الحقيقة الإقتصادية التي لم تبق اليوم سرا على الإقتصاديين فحسب بل أدركها الناس أيضا إذ أصبح الناس ينظرون للمدرسة من خلال مفاهيم العرض والطلب والإستثمار والعائدات وأصبحت هذه الوظيفة المحددة الرئيسية للإقبال على التعليم من أجل الحراك الاجتماعي[2].
وإذا كان أصحاب النزعة الإقتصادية ينظرون إلى المدرسة على أنها مؤسسة إنتاجية تطرح نتاجا من أصحاب الشهادات تتباين جودتهم وأهميتهم بحسب مدة الدراسة ونوعها وتخصصها[3]، في سوق العمل تخضع لمبدأ العرض والطلب، والحقيقة أن الاستثمار في التعليم من طرف الناس فتح مستويات عليا من الطموح والحراك الاجتماعي للمتعلمين الذين بلغوا درجات عليا من التعليم غير أن عدم تحقيقهم لطموحاتهم شكل نوعا من الإحباط خاصة لأفراد الطبقة الوسطى الذين يعتمدون على التعليم فقط في رفع مستوى كموحاتهم بسبب عدم تحقيق البيئة الإجتماعية لطموحاتهم ومكافأتهم مما سبب صدمة نفسية للطلب الإجتماعي على التعليم[4].
ثالثا: الوظيفة السياسية: ترتبط المؤسسة السياسية بعلاقة جدلية وطيدة بالمؤسسة المدرسية فالمؤسسة السياسية تحدد أهداف التربية وغاياتها ومناهجها وأغراضها القريبة والبعيدة المدى وتوكل تنففيذها للمدرسة بصفتها حلقة وسيطية بينهما وبين العائلة لتحقيق الغايات الاجتماعية التي حددتها الصفوة السياسية للمجتمع، يقول **بورديو**: إن الإنتاجية الخاصة بالعمل البيداغوجي تقاس موضوعيا بدرجة أثرها الخاص في التلقين الإيديولوجي[5]، ويذهب **آلان تران** في نفس الإتجاه حينما يؤكد بأن المدرسة ترسل القيم وأن طبيعة هذه القيم ترتبط في أهداف معينة قد تكون تدعيما لقيم معينة أو تأصيلا لقيم جديدة تتماشى والتغير الإجتماعي ، لذلك لا نبالغ إذا قلنا أن الوظيفة السياسية تحتل مكانة مرموقة في المدرسة[6].
وتتحدد الوظيفة السياسية للمدرسة انطلاقا من المشروع الإجتماعي والسياسي للسلطة الحاكمة فالمدرسة في المجتمعات الليبرالية تسعى لتعزيز القيم الليبرالية ومفاهيم الفردية والحرية الشخصية وتكرس العقلية العلمية.
رابعا: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة :
أولا : أن المدرسة تضم أفراد معينين هم المدرسون الذين يقومون بعملية التعليم والتلاميذ الذين يتلقون التعليم ، يختلف انتقاء التلاميذ في المدارس الحديثة حيث نجد المدارس الخاصة تنتقي التلاميذ وفق معيار اجتماعي واقتصادي معين أما المدارس العامة فهي تنتتقي تلاميذها

(1) غادة، قضيب البان، مرجع سابق، ص69.
(2) هبة، رؤوف عزت، مرجع سابق، ص111.
(3) وطفة، علي اسعد، مرجع سابق، ص104.
(4) النجيحي، محمد لبيب، مرجع سابق، ص ص 65-66.
(5) Pierre, Bourdieu et passron,op.cit , p 19.
(6) Gara, alin, sociologie de l’éducation, paris, ed, la rousse, 1974, p38.

على أساس السن فقط ، أما المدرسون فيكونون فئة معينة لها تاريخها ومقوماتها الأكاديمية ولها نقابتها الخاصة.

ثانيا: المدرسة هي نقطة الإلتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة، ويمكن تحليل هذه العلاقات على أساس الجماعات المتفاعلة فيها وأهم هاته المجموعات نجد : مجموعة االمدرسين ومجموعة التلاميذ ولكل مجموعة قوانينها الخلاقية واتجاهاتها وعاداتها نحو المجموعة الأخرى وفي كل من هاتين المجموعتين جماعات مختلفة تمثل في مجملها المجتمع والتأثير الإجتماعي الذي تمارسه المدرسة هو نتيجة تأثير هذه الجماعات على الفرد وشخصيته.

ثالثا: تتميز المدرسة أيضا بأنه يسودها شعور **النحن** فكل عناصر المجتمع المدرسي منن مدرسين وتلاميذ يرتبطون بالمدرسة ويشعرون بأنهم جزءا منها وانها تمثل مرحلة هامة من فترات حياتهم ويتجلى ذلك خاصة في الحفلات العامة وفي المواقف التي تكون فيها المدرسة في تنافس مع المدارس الأخرى مثلا.

رابعا: كما تتميز المدرسة بأن لها ثقافة خاصة بها، هذه الثقافة التي تكون في جزء منها من التلاميذ من أعمار مختلفة وفي جزء منها من خلق المدرسين، والأنماط السلوكية المعقدة التي تتركز حول المدرسة هي جزء من ثقافتها أيضا، وهذه الثقافة الخاصة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة بعضها بالبعض الآخر[1].

إذن علاقة المدرسة بالمجتمع ووظيفتها فيه تتوقف على فهمنا لهذه المؤسسة الإجتماعية فالمدرسة ليست مجتمعا كاملا ولكنها مؤسسة متخصصة داخل المجتمع العام ولها وظائفها الخاصة المناسبة لها ، وعندما تحاول المدرسة أن تعكس كل اوجه النشاط الموجودة في المجتمع فإن النتيجة تكون درجة عالية من السطحية ونوعا من التمثيل، والحياة المدرسية حياة حقيقية لا تستمد قيمتها من تأثيرها في المستقبل فحسب ولكنها تستمد أهميتها من الحاضر الذي يعيش فيه التلميذ[2].

إذن فالمدرسة لا تعمل للمستقبل دون اعتبار للحاضر وإنما هي تركز على حاضر التلميذ من جميع نواحيه وهي في هذا التركيز على الحاضر إنما تعد للمستقبل في الوقت ذاته كما يقول **جون ديوي** ، إذن فاهتمام المدرسة بحاضر تلاميذها يؤمن بصورة ناجعة أهداف المستقبل المرجوة، ويحدد **سعد مسفر القعيب** في كتابه الخدمة الاجتماعية والمدرسة تعريفا إجرائيا للوظيفة الإجتماعية للمدرسة فيما يلي:

هي تلك الوظيفة التي تعمل على إعداد التلميذ للحياة من خلال نموه الإجتماعي.

واكتسابه صفات المواطن الصالح وإشباع احتياجاته ومساعدته على التفاعل الإجتماعي البناء والتغلب على مشكلات التلاميذ وتهيئة الجو الذي يسمح بتكامل شخصياتهم وزيادة تحصيلهم الدراسي. ولكي تتحقق هذه الوظيفة الإجتماعية لا بد من تدخل مهنة الخدمة الإجتماعية بأسسها ومناهجها لتصبح إطارا منظما تنفذ من خلاله برامج وأنشطة المدرسة وبالتالي تتحقق الوظيفة التعليمية التي تأسست المدرسة من أجلها[3].

---

(1) Wilard, waller, <u>the socilogy of teaching</u>, johmwilly, newyourk, 1932, p 119.

(2) النجيحي، محمد لبيب، مرجع سابق، ص ص61 -62.

(3) القعيب، سعد، مسفر، <u>الخدمة الاجتماعية و المدرسة</u>، المملكة العربية السعودية (الرياض)، دار المريخ للنشر، 1986، ص105.

مبحث3- مظاهر التفاعل الاجتماعي المدرسي.
بما أن المدرسة تشكل وسطا أو محيطا اجتماعيا يضم أصناف مختلفة من الأفراد فإن عمليات التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة تأخذ مظاهر مختلفة تتمثل في:
أ- الجو المدرسي:
يشكل الجو المدرسي السائد في المدرسة مظهرا من مظاهر التفاعل الاجتماعي فهناك على الجملة ثلاثة أنواع من الأجواء الاجتماعية في المدرسة:
- الجو الذي يصنعه المعلمون الصارمون ذوو الشخصيات القوية داخل القسم أو في محيط المدرسة وهذا الجو يؤدي إلى ظهور أطفال مستسلمين خاضعين لإرادة المعلمين ومطيعين لأوامرهم فيرسخ في ذهنهم معاني الطاعة والسلطة و الانضباط.
- وهناك الجو الذي يشيعه المعلمون المستسلمون ذوو الشخصيات الضعيفة وينجم عن هذا الجو المفعم بالتسيب، تسيب الأطفال والميل إلى إثبات ذواتهم وإبراز شخصيتهم كما يؤدي
- وهناك الجو الذي ينشئه المعلمون الذين ليسو مستبدين ولا مستسلمين فيقفون موقف الوسط، فيجري في هذا الجو عملية الأخذ والعطاء بين المعلم والصف وبين أفراد الصف، ويتعلم التلاميذ خلاله آداب الحوار ويغرس فيهم الاهتمام و الانتباه والحرص على التحصيل الدراسي و الاحترام للآخرين والهدوء مع الفعالية في المشاركة داخل القسم وتظهر المنافسة الجادة بين التلاميذ[1]، و يظهر من خلال البيئة الاجتماعية السائدة في المدرسة بروز ثلاثة اتجاهات في عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة وهي: الاتجاه المتسلط الاتجاه الديمقراطي، و الاتجاه المتسيب[2]، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مواجهة التلاميذ لمواقف ضاغطة أو صعوبات مدرسية يؤدي على الأرجح إلى إعاقة إشباع حاجاتهم النفسية وتحقيق الرضى النفسي مما يعرضهم إلى مشكلات انفعالية في المدرسة وقد يؤدي ذلك إلى شعورهم بأنهم لا يحضون بتقدير اجتماعي ولا هم مقبولون اجتماعيا في الوسط المدرسي وهذا ما يعرض تكيفهم الاجتماعي للتدهور والذي هو ذو علاقة وطيدة بالتحصيل المدرسي والتشكيل الاجتماعي السوي[3].
ب- التفاعل الصفي: يقصد بالتفاعل الصفي هو ذلك الذي يؤدي إلى نمو معرفي واجتماعي فهو المحيط الذي تطرح فيه المشاكل المدرسية وهو محل العمل الذي ستدرس فيه جملة من المشاكل التي يطرحها التعليم وخاصة من قبل التلاميذ كما يتم في الصف نوع من التفاعل الهام من جميع وجوهه : العاطفية، الأخلاقية والعقلية ويتم من خلال هذا التفاعل بروز السمات المختلفة والمميزة للشخصية[4].
وينطوي التفاعل على فوائد تربوية جمة إذ أن بدء اللقاء الصفي الأول بطريقة جيدة والنجاح في إدارته يعني ذلك خلق مناخ الثقة و الاطمئنان بين التلاميذ والمعلمين ويقضي إلى تعاون التلاميذ والمعلمين في عملية التعلم ويؤثر في علاقة المعلم بالتلميذ المستقبلية بحيث تصبغ نوع من الدفء والرضا النفسي والقبول الاجتماعي[5].

---
(1) آرثر، جورج، هيوز، إي هيوز، التعلم و التعليم، ترجمة: حسن الدحيلي، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1982، ص249.
(2) صالح، عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، دون ذكر مكان النشر، 1981، ص330.
(3) مصباح، عامر، مرجع سابق، ص125.
(4) دبور، مرشد وإبراهيم، الخطيب، أساسيات تدريس الاجتماعيات، عمان، دار الأرقم، د.ذ.ت، ص141.
(5) جزيف، كاتز، اتجاهات جديدة للتعليم و التعلم، الأردن، مركز الكتب الاتحادي، 1987، ص17.

ج- التلاحم المدرسي: يعبر التلاحم الاجتماعي عن شدة التماسك الاجتماعي في الجماعة المدرسية ويمثل المعلم محور هذا التلاحم، والتلاميذ عناصر تدور حول هذا المحور إذ يعمل المعلم الكثير من أجل إشاعة روح التعاطف والتلاحم بين التلاميذ من خلال التركيز على معاني الحب والتسامح والتعاون والتقبل للآخرين، كخطوة أولى لإشاعة التلاحم في المدرسة بين التلاميذ لا بد من أن ينمي فيهم عاطفة الأخذ والعطاء ليتجاوب كل عضو مع غيره من أعضاء الصف وان يبدي هو نفسه تعاطفا إيجابيا نحو التلاميذ[1].

د- انتقال القيم: من أهم نتائج التفاعل الاجتماعي في المدرسة هو انتقال القيم بين الوحدات المتفاعلة، وهي قيم المشاركة الاجتماعية، الولاء الاجتماعي، الإنجاز الفردي وروح المسؤولية فتظهر معالم التشابه بين التلاميذ في المظاهر والعقليات كارتداء الملابس الجذابة وإنفاق المال بكثرة وغيرها من الصفات[2]، و مما يساعد التفاعل الاجتماعي المدرسي في تعلم القيم وانتقالها بسهولة هو توفر مجموعة من الشروط وهي:

- أن تحدد الاتجاهات والقيم التي تريد المدرسة ترسيخها في نفوس التلاميذ وأن تجعل سلما لأولويات القيم على حسب أهميتها حتى تكون العملية متدرجة.
- تزويد التلاميذ بالنماذج الحسنة التي تكون محل جذب لانتباه التلاميذ مما يؤدي إلى حالة من الانبهار بها فتتقمص النفوس تلك النماذج.
- إتاحة فرص الحوار والنقاش في المدرسة وخاصة داخل حجرة الدراسة وترك الحرية للتلاميذ في استيعاب القيم المرغوب تعميقها[3].

هـ- نقل الخبرات الاجتماعية: الوجه الآخر للتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة هو تعلم التلاميذ للخبرات والمهارات الاجتماعية والفنية، ويتم تعلم هذه الخبرات من خلال العمل الجماعي في المدرسة واندماج التلميذ في الوسط المدرسي والفرق الرياضية وفعاليات الصفوف واجتماعات اللجان المدرسية وانتخاب ممثلي الأقسام و الاحتفالات المدرسية الموسمية، إن تعلم فن الحوار والمناقشة ومخاطبة الآخرين في هدوء و أدب من أهم الخبرات الاجتماعية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة[4].

و- الانتماء إلى جماعة الرفاق : ينتج عن التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ميول وأهداف مشتركة تؤدي بالتلاميذ إلى البحث عن جماعة من الأصدقاء للتآلف معهم وتكون مجالا للإشباع الاجتماعي فيشعر هؤلاء التلاميذ بالحاجة بعضهم لبعض، وعادة ما يميل التلاميذ إلى أقرانهم من القسم الذي يدرسون فيه لكثرة تفاعلهم مع بعضهم البعض واشتراكهم في الاهتمامات المدرسية وحتى الخارجية من المدرسة.

ي- المبادئ السيكولوجية للتفاعل المدرسي:

يعتبر التفاعل الاجتماعي المدرسي من العوامل الأساسية التي تركز عليها المدرسة لخدمة أهدافها التربوية ولزيادة فعالية عملية التنشئة الاجتماعية لها، ويستند التفاعل الاجتماعي في المدرسة على جملة من المبادئ السيكولوجية بما يجعله فعالا في التنشئة الاجتماعية:

- التأكيد خلال عملية التفاعل الاجتماعي على الجهود التعاونية المشتركة بشكل يعمق في نفسية التلاميذ حب العمل والتعاون مع الآخرين ويقلل من الأنانية وحب الذات ومن جهة

---

(1) ارثر، جورج و اي، اج هيوز، مرجع سابق، ص 249.

(2) Robert, R, balle,R stub, Sociologie of education,USA, Library of congress, 1968, p184.

(3) نشواني، عبد الحميد، علم النفس التربوي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1987، ص493.

(4) ارثر، جورج و اي، اج هيوز، مرجع سابق، ص 255.

أخرى التقليل من طرق التدريس القهرية التسلطية.
- الاهتمام الجاد بدراسة مشكلات التلاميذ النفسية و الاجتماعية والدراسية ومساعدتهم على تجاوزها بسلام وسواء أكان هذا الاهتمام من قبل المدرسين الذين لهم فرصة كبيرة للالتقاء بهم أو من قبل أشخاص نفسانيين.
- التخلص من ظاهرة التوتر والقلق للتلاميذ وتهيئة الجو الاجتماعي المقبول الذي يتيح فرصا أكبر للتعبير عن الذات وصناعة المكانة الاجتماعية بين الأقران ولا يتحقق هذا إلا عن طريق التقليل من الضغط على التلميذ سواء كان مصدر الضغط المدرس أو الإدارة أو المشاكل الاجتماعية في الأسرة.
- الاهتمام بالبرامج والتوجيهات المتعلقة بالجانب النفسي و الاجتماعي للتلميذ وإعداد حملات دورية لذلك لتقوية الوعي والفهم لدى التلميذ ويتمكن من فهم ذاته وتفسير المشاكل النفسية الداخلية التي يعاني منها وتكون له القدرة على التعامل معها كما يعي أسباب النجاح والفشل الدراسي بشكل يجعله بمنأى عن السقوط أو الإخفاق أو حتى الرسوب المدرسي(1).

مبحث4- المدرسة والتطبيع الثقافي الاجتماعي.

م1- **المدرسة مؤسسة اجتماعية:** كلما اتسعت حياة الأفراد ومجالات عيشهم تعددت حاجاتهم ولأجل إشباع حاجاتهم هاته ظهرت التنظيمات الاجتماعية وأصبحت لها وظائف محددة وأهداف مرسومة تهدف كلها لإشباع حاجات الأفراد، وعندما زادت التنظيمات الاجتماعية برز دور المؤسسات الاجتماعية التي تحتوي هذه الأنظمة وتطبقها بعد أن تشابكت وتداخلت وتفاعلت فيما بينها بحيث أصبح التكامل الوظيفي فيما بينها هو الصفة السائدة، وبالتالي فإن تلك النظم والمؤسسات الاجتماعية انتقلت إليها مسؤولية إشباع احتياجات الأفراد المتعددة، وحيث أن تنشئة الأطفال في كل مجتمع ليست إلا عملية تعليم طويلة الأجل تحملت مسؤوليتها بعض المؤسسات المتخصصة التي تؤدي كل منهم وظيفة محددة في إطار هدف عام معروف فإنه مع استمرار تغيرات المجتمع زادت المسؤولية التربوية واتسع نطاقها فبرزت تنظيمات اجتماعية ذات صلة بعملية التربية والتعليم ومرتبطة أيما ارتباط بفلسفة وغاية وأهداف هاته العملية، فظهرت الخدمة الاجتماعية كنظام اجتماعي مستحدث وجد لمساعدة النظام التربوي في تحقيق أهدافه فكانت بذلك المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تحتوي مختلف تلك الأنظمة وتوفق بينها وذلك لأن تساند هاته الأنظمة وعملها المشترك تحت رعاية المدرسة يحقق التكامل و الانسجام و التواصل الثقافي للأفراد خاصة إذا علمنا أن هناك أوساط تعاني من اللاتجانس بين ثقافتها الفرعية و ثقافة المدرسة.

م2- **ثقافة المدرسة:** في إطار تحليل الثقافة بمفهومها العام وعلاقتها بالمجتمع يسعى أصحاب منظور البنائية الوظيفية لدراسة المدرسة أو ما يسمونه بثقافة المدرسة Culture of school والمقصود بذلك المفهوم بأن المدارس كتنظيمات تربوية من التنظيمات الاجتماعية التي لها مناخ خاص أو بيئة معينة ومتميزة وتتمتع بخصائص أو سمات أو مظاهر تجعلها مختلفة عن غيرها من التنظيمات والمؤسسات التعليمية الأخرى ويرجع هذا التميز بالدرجة الأولى إلى نمط الثقافة الذي يوجد داخل المدرسة ذاتها فطبيعة الأماكن الفيزيقية والمباني والأجهزة ربما تتشابه داخل المدارس كمؤسسات اجتماعية ولكن تختلف المدارس بين

---

(1) مخول، مالك، سليمان، علم النفس الاجتماعي، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1982، ص157.

بعضها البعض نتيجة للعلاقة التي تربطها بطبيعة البيئة الفيزيقية للمدرسة ونمط العلاقات الرسمية وغير الرسمية السائدة بين أفرادها و درجة التفاعل التي تؤثر بالطبع في نوعية و كفاءة تحقيق الأهداف العامة للمدارس[1].

- تختلف المدارس الحديثة باحتوائها لثقافة معينة تختلف عن ثقافة المدارس التي لها عراقتها الثقافية والتاريخية و تقاليدها الأكاديمية المرتبطة بالبيئة والثقافة المحلية والفرعية لهذه المدارس التقليدية، وقد تتفق النظرة إلى المدارس من وجهة نظر المجتمع من حيث أن لجميع هاته المدارس قواعد ومعايير وقيم وعلاقات رسمية وغير رسمية ولكن الأكيد أن كل مدرسة تختلف عن الأخرى نتيجة اهتمامها بالحياة الجمعية في وسط اجتماعي معين وما يحويه هذا الوسط من أنماط وأساليب التفاعل والتي تعكس حتما طبيعة الثقافة الأكاديمية الموجودة داخل المدارس والمؤسسات التعليمية، والثقافة المدرسية ترتبط بالعديد من الرموز الثقافية Cultural symbolics لا تفسر فقط في ارتداء التلاميذ للزي المدرسي وحفظ الأغاني الخاصة بمدارسهم أو احترام القواعد العامة للمدرسة ولكن عن طريق اكتساب قيم ثقافية ومواقف اجتماعية وعادات وتقاليد و أخلاقيات وسلوكيات محددة عن طريق طبيعة التفاعل الثقافي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية[2]، وفي حال فشل التلاميذ في تحقيق التوافق مع الثقافة المدرسية فإنهم يكونون عرضة للجزاء السلبي من أجل تقويمهم ومحاولة إكسابهم السلوك الثقافي السليم.إن المدرسة لا تركز اهتمامها فقط على زيادة المعرفة Knowledge أو تعميق الفهم العقلي Intellectual understanding للتلاميذ ولكنها تحاول نشر الأفكار وتحديدها، وتحديد الهدف نحو الخلاق الحميدة وروح التضامن الاجتماعي، وكون هذه العمليات التي تسعى لتوجيه أنماط السلوك حتى يصبح معياريا عاديا في حد ذاتها جزء من المعايير الاجتماعية وأنساق الجزاء التي تتحدد في ضوء ما يعرف بالثقافة المدرسية[3]، كما يحدث تمايز بين المدارس في تحديد الثقافة المدرسية فمثلا هناك مدارس تجعل النجاح الفردي Individual Succes هدفا ثقافيا لها، في حين يهتم البعض الآخر من المدارس بالنجاح الجمعي Collective achievement هدفا لها، كما نجد بعض المدارس تعلم فنون الرقص والغناء للتلاميذ في أوقات الراحة بينما مدارس أخرى تنظم ألعابا جماعية هدفها هو خلق جو تنافسي بين التلاميذ، وهكذا فإن الثقافة المدرسية التي تحددها القيم والمعايير والعراف التقليدية وغيرها من وسائل هذه الثقافة تلعب دورا هاما في التأثير على مدركات التلاميذ للعالم الخارجي أو المجتمع الذي يعيشون فيه[4].

م3- **المدرسة والثقافة الفرعية الطبقية:** بالنسبة للثقافة الفرعية فإن المدرسة بخلاف المؤسسات التنشئوية الأخرى لا تستطيع أن تجسد وتعكس الثقافات الفرعية المتجاورة، أما الثقافة الفرعية الطبقية فاستنادا إلى نظرية **برنشتاين** في الاستخدام اللغوي وإلى نظرية **بورديو** في رأسمال الثقافي يمكن القول أن المدرسة تعتمد الثقافة الفرعية للطبقة المسيطرة وينجم عن ذلك ثلاث نتائج: الاستبقاء(أبناء الطبقة الوسطى-العليا)، الحركية الاجتماعية (تكون ذوي الياقات البيضاء من أبناء الفئات الدنيا) أو الاستعباد (أبناء الطبقة الدنيا).

---

(1) عبد الله، محمد عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، مرجع سابق، ص56.
(2) نفس المرجع، ص57.
(3) نفس المرجع ، ص57.
(4) نفس المرجع، ص58.

أ- علاقات الاستبعاد:

الزاد الذي يحمله الطفل إلى المدرسة حيث يصبح تلميذا لا يقتصر على الاصطلاح اللغوي يقترح **بورديو** مفهوما أوسع هو الرأسمال الثقافي capital cultural وقد حدده بحالات ثلاث هي :

- ما هو مستدمج incorporé في الفرد بصورة لغة وطريقة في التفكير والعمل وبصورة استعدادات ثابتة في الجسم.

- ما هو الموضوعي objective يمثل في المقتنيات الثقافية في الأسرة: لوحات، قواميس، آلات وغيرها.

- ما هو مؤسسي institutionnalisé ويتمثل في الشهادات والمعارف المقننة التي يحملها الأهل.

و لما كانت المسافة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى متغيرة تبعا لمواقع الأسر في الثقافات الفرعية ولما كانت الثقافة المدرسية ثابتة أي مستقلة نسبيا فإن مسار العمل التربوي محكوم بالمسافة بين الطبقات والعلاقة بينها، وعند توقفنا أمام نمط الاستعمال اللغوي الذين تكلم عنهما **برنشتاين**: النمط اللغوي الذي تستعمله المدرسة هو دون شك الاصطلاح المسبوك لذلك فإن استعمال الاصطلاح المحدود من قبل أبناء الفئات الشعبية فيها وعدم التجاوب من قبلهم مع متطلبات الاصطلاح المسبوك التي يفرضها المعلم (تبعا للمنهج المكلف بنقله) يحدثان علاقة توتر بين المعلم والتلاميذ من أبناء هذه الفئات ويدفعان المعلم إلى اعتبار ما يقوم به هؤلاء تقصيرا أو ضعفا من قبلهم أو عدم أهلية أو قلة موهبة هذه الأحكام تتجسد في العلامات وفي الأحكام اللفظية وتتراكم هذه العلاقة مع الزمن وتتراكم عند أبناء هذه الفئة صورة عن ذواتهم مطابقة للصورة التي ظهرت من خلال أحكام المعلم أي صورة عدم أهليتهم للمتابعة المدرسية فيتركون المدرسة في هذا الصف أو ذالك من صفوف المرحلة الابتدائية أو التعليم المتوسط، أما جملة الاصطلاح المسبوك من أبناء الطبقات الوسطى والعليا فيكونون في هذا الوقت متآلفين مع لغة المدرسة ويجدون أنفسهم على تواصل على المعلمين ويحصلون على أحكام إيجابية اتجاه أدائهم المدرسي ويكونون صورة عن أنفسهم مختلفة عن صورة أولئك الذين يتركونها باكرا، هكذا تتكون لدى كل من المجموعتين صورة عن أنفسهم وعن المجموعة الأخرى، تجسد التمايز الاجتماعي ويكون دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية هو تكوين طبع الاستعباد الذاتي لدى أبناء طبقة وطبع التمايز لدى أبناء طبقة أخرى[(1)].

ب- المدرسة و تكوين الطبع الطبقي:

البنى الاجتماعية الموضوعية للطبقات تنتج طبائع طبقية وهذه الأخيرة تنتج بدورها الممارسات الفردية التي مهما اختلفت فإنها تنتمي تبعا للطبقة إلى أنماط محددة إلى طبائع تخص كل طبقة لذلك يمكن التنبؤ بممارسات الأفراد استنادا إلى معرفتنا بطبائع الطبقات والسبب أن الطبائع هي جملة من الاستعدادات الراسخة والقابلة للعمل في وضعيات متبدلة، وإنها بنى منظمة وقابلة لأن تعمل كبنى ناظمة structure structurantes أي قواعد مولدة ومنظمة للممارسات و التمثلات فالممارسات والقيم الفنية أو الدينية أو المعارف الثقافية

(1) الابن، عدنان، التنشئة الاجتماعية و تكوين الطباع، ط1، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، د ت، ص ص 69 - 70.

والاستعمالات اللغوية تنتج من هذا المنظور عن طبائع طبقية وبحيث تصبح تجسداتها الفردية قابلة للتوقع، ذلك أنه إذا عرفنا ماهية الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها طفل ما، و كانت لدينا معرفة بهذه الثقافة في طبقة شعبية أو مرموقة من استعمال لغوي أو تذوق فني و غيره، فإنه يمكن التنبؤ بسلوكه، ولكن ما شأن المدرسة الواحدة بالطباع الطبقية المختلفة[1]؟

أولا: لا بد من القول أن تكون طبع ما في مجتمع معين أو طبقة معينة بصورة راسخة أو ذات ديمومة durable أمر يتعلق بالمدى الزمني الذي يستغرقه العمل التربوي فهذا العمل يجب أن يستمر ما يكفي من الوقت لكي يكون طبعا ذا ديمومة أبعد ويحكم التصرفات الفردية إلى مدى بعيد[2]، والمدرسة توفر الديمومة الزمنية المطلوبة لترسيخ الطبع.

ثانيا: يعبر **بورديو- باسرون** عن الفائدة النظرية لمفهوم الطبع بقولهما بأن الطبع يسمح بإدراك الشروط الاجتماعية لممارسة المدرسة وظيفتها في شرعية النظام الاجتماعي ordre social وهي الوظيفة الإيديولوجية الأكثر تورية من بين جميع وظائف المدرسة ويتم لها ذلك من خلال إظهار أنها هي المسؤولة عن إنتاج الطبع الثقافي وأن الفرق بين الأفراد إنما يغري لمواهبهم والفروق الفردية فيما بينهم بينما هي لا تقوم إلا بتأكيد وتعزيز الطبع الطبقي[3].

-تبين أطروحة **بورديو** درجة من الخطورة في حتميتها غير المعلنة فإذا كان الأطفال يتزودون بطبائع من صغرهم تخص طبقاتهم الاجتماعية بطريقة شرطية وكأن جميع الأطفال محكومون بانتماآتهم وأن المدرسة تقوم باستبعاد ذوي الطبع الطبقي الشعبي، وبتغذية الطبع الطبقي المتوسط والعالي واستبقائهم حتى نهاية السلم الدراسي، إذا كان كل ذلك صحيحا وهذا يعني أن الأبواب مقفلة أمام فرص الحراك الاجتماعي وأن المدرسة تزيد من إقفال هاته الأبواب، هذا من ناحية الفكرة، أما من ناحية الوقائع فالمعطيات التي يعيشها المعلمون ويلاحظها المراقبون تفيد بأن بعض أبناء الفئات الشعبية يتجاوزون حدود طبقاتهم في المدرسة، ويصعدون فيها وبالتالي يكذبون التنبؤ المتعلق بهم استنادا إلى أطروحة الطبع، أن أطروحة **بورديو** تصح على ابن عامل يصبح عاملا عندما يبلغ، في هذه الحالة تماشيه البنية التي أنتج فيها الطبع والظروف التي يعمل فيها الطبع، و هذا التغيير لن يسمح بإعادة إنتاج الطبع الأصلي أو البنية الأصلية، لفت **كلود دوبار** النظر إلى أن **بورديو** عاد في الكتابات اللاحقة وعرض الأمر بطريقة مختلفة وفق الصيغة التالية لا يعيد الطبع إنتاج البنية التي نتج هو عنها إلا بمقدار ما تكون للبنى التي يعمل فيها متشابهة أو مماثلة للبنى الموضوعية التي أنتج فيها[4]، نجد أن **بورديو** الذي غالبا ما كان يتحدث عن طبقات عليا / دنيا ومهيمنة / مهيمن عليها يدخل تعريفات وتسميات أخرى معتمدا بالتالي محكات أخرى في تحديد الطبقات الاجتماعية، من هذه التسميات: بورجوازية كبرى، بورجوازية صغرى صاعدة، بورجوازية صغرى هابطة، طبقات شعبية وهذه الطبقات تعرف بنمط حياتها (الاستهلاك، ممارسات ثقافية) أو بمواردها وبالتالي فإن الطبقة الاجتماعية هي كل طبقة من الأفراد المزودين بالطبع نفسه[5].

---

(1) الإبن، عدنان، مرجع سابق، ص 71.

(2) Bourdieu, p et passron, op. cit., p p 46-47.

(3) ibid. p 246.

(4) Dubar, Claude, <u>la socialisation comme structure des identités sociales et professionnelles</u>, paris, Armand colin, 1991, p68.

(5) Bourdieu, pierre, <u>le sens pratique</u>, paris, minuit, 1980, p100.

بناءا على ذلك يمكن القول أنه فضلا عن استبعاد ذوي الطبع الشعبي وتغذية أبناء الطبقات الوسطى والعليا بالعناصر المعرفية اللازمة للانتقال منطبقة أدنى إلى طبقة أعلى أو من شريحة أدنى إلى شريحة أعلى وإذا أخذنا أصحاب البرجوازية الصغيرة كمثال نقول أن المدرسة تنفرد بتكوين طباع شرائح الطبقات الوسطى التي تقوم مكانتها على تحصيل أفرادها المدرسي (موظفون، معلمون، كتاب، تقنيون وغيرهم).

مبحث 5- الخدمات المجتمعية المدرسية.

م1- مقومات الخدمة الاجتماعية المدرسية: نعني بمقومات الخدمة الاجتماعية المدرسية مجموعة العناصر الأساسية التي تستند عليها عمليات الخدمة الاجتماعية في المدرسة ،ومع ضرورة تكامل هذه العناصر وتداخلها وتفاعلها سوف نتعرض لكل منها مع التركيز على تطورها الاجتماعي ،هذه العناصر تتضمن أساسا : المؤسسة التعليمية – التلميذ – القيادة المدرسية (البيئة والمجتمع).

أولا: المؤسسة التعليمية:

ويقصد بالمؤسسة التعليمية المنظمة التي تتم من خلالها العملية التعليمية سواء في شكل روضة أو مدرسة أو معهد أو كلية أو مركز تعليمي، ولكل مؤسسة تعليمية أهداف وبرامج وأنشطة وخدمات و قيادة وإدارة وتنظيم تختلف من مرحلة إلى أخرى ومن نوع من التعليم لآخر، وغالبا ما تتميز كل مرحلة بوحدتها التعليمية باعتبارها مرحلة منتهية، كما تتدرج خططها ومناهجها من المعرفة والخبرة البيئية إلى المجتمعية فالإقليمية إلى الدولية، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن الكلية إلى التخصصية ،وللمؤسسة التعليمية جهاز إداري يرأسه ناظر أو مدير المؤسسة ، كذلك مجموعة من المعلمين والأخصائيين حسب الاحتياجات، و النظام المدرسي السائد يستند إلى جماعات مدرسية ،إما جماعات الفصول أو جماعات النشاط.

التلميذ: والذي ترتكز عليه الخدمة الاجتماعية المدرسية يؤكد أن تقسيم مراحل العمر إلى مراحل نمو لا يعني أنها منفصلة عن بعضها البعض أو أن التلميذ ينتقل من مرحلة إلى مرحلة تالية بطريقة مفاجئة بل أن كل مرحلة نمو متصلة ومكملة لأخرى، وهي امتداد طبيعي لها وأن النمو الجسمي والعقلي و الاجتماعي لأي من مراحل النمو لا يؤدي إلى مشاكل التلاميذ وإنما ينتج عن مدى قدرة البيئة والمجتمع في مواجهة احتياجات هذا النمو كما لا يتصور أن التلاميذ في هذه المرحلة الواحدة يتساوون في الخصائص، فالنمو يتفاوت من تلميذ لآخر فلكل قدراته ومشكلاته أيضا، بالإضافة إلى أن التلميذ يأتي إلى المدرسة لتحقيق حاجة تعليمية إلا أنه في نفس الوقت يحمل معه مشاكله ومشاكل مجتمعه الذي يؤثر على كل من الحياة المدرسية والعملية التعليمية.

القيادة المدرسية: تتضمن القيادة المدرسية بالمؤسسة التعليمية خمسة عناصر أساسية، وهي جميعها، تعمل على تحقيق العملية التعليمية كالتالي:

القيادة الإدارية: وتتمثل هذه القيادة في المدير ووكلائه ومعاونيه من الإداريين والماليين، ونعني بالإدارة المدرسية عملية توجيه الطاقات البشرية والمادية التي تحتويها المؤسسة التعليمية لبلوغ الهدف الذي قامت من أجله، وتتضمن وظائف الإدارة المدرسية عمليات البحث والتخطيط، التنظيم، الإشراف، التنسيق، التسجيل، المتابعة، الميزانية والتمويل، وعن طريق هذه الوظائف تتم كل من العملية التعليمية الاجتماعية .

المعلم: وهو أساس العملية ويمثل العلاقة المباشرة مع كل من التلاميذ والإدارة المدرسية وهو بجانب عمله التعليمي يتعامل مع الإدارة المدرسية في الأعمال المنوطة بها، وكذلك المشاركة في الحياة النشاطية للمدرسة، وهو أكثر القيادات المدرسية قدرة على اكتشاف القيادات أو المشكلات التي يعاني منها التلاميذ لطبيعة وجوده المستمر مع التلاميذ في فصولهم ونشاطهم .

القيادات المتعاونة المتخصصة: وهذا النوع من القيادات إما أنه يمثل قيادة مستمرة في المدرسة أو قيادة خارجية يستعان بها إما دوريا أو عند الحاجة إليها كما هو الحال بالنسبة للأطباء البشريين والنفسانيين وأخصائي التغذية والترويح والمدرسين وهؤلاء يقدمون خدماتهم لمساعدة التلاميذ صحيا وطبيا أو ترويحيا أو نفسيا أو فنيا .

القيادات التطوعية : هؤلاء يمثلون الآباء والأمهات و أهالي الحي الذين تستعين بهم المدرسة لمواجهة متطلباتها الثقافية والعملية و الاجتماعية و الاقتصادية.

الأخصائي الاجتماعي المدرسي: وهو أيضا قيادة متخصصة في الخدمة الاجتماعية في المدرسة، وهو معد إعدادا نظريا وعمليا وتطبيقيا للقيام بهذا الدور المتخصص، ومسئوليته تتركز حول المساهمة في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة عن طريق مقابلة الاحتياجات ومواجهة المشكلات الاجتماعية للتلاميذ كأفراد وجماعات.

م2- التنظيمات المجتمعية المدرسية: لقد كان لارتباط المدرسة الحديثة بالمجتمع أنها تحملت مسؤوليات مجتمعية يمكن تحديدها في المستويات التالية:

أولا: مسؤوليات اجتماعية داخل بيئة المدرسة بجانب مسؤوليتها التقليدية في التعليم، ومن هذه المسؤوليات الاجتماعية تنظيم العلاقات الإنسانية التي يجدر أن تسود بين أفراد هيئة التدريس وكذلك بين التلاميذ وبين هيئة التدريس من جانب وبين التلاميذ من جانب ثالث.

ثانيا: مسؤوليات خارج بيئة المدرسة تتناول المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة بقصد تمكينه من الاستفادة من الإمكانيات المدرسية مادية كانت أو بشرية.

ثالثا: مسؤولية تأييد وتعضيد المجتمع بمؤسساته وإمكانياته وموارده المادية والبشرية قصد معاونة المدرسة في تحقيق وظيفتها الاجتماعية.

وفي ضوء هذه المسؤوليات المجتمعية للمدرسة فهي تعمل على تحقيقها عن طريق تنظيمات مجتمعية تتمثل في أنواع ثلاثة:

I- التنظيمات المجتمعية الداخلية للمدرسة : وتتمثل فيما يلي:

أ- مجالس قادة المدرسة: من المهنيين كمجلس إدارة المدرسة ومجلس رواد الفصول ومجلس مشرفي النشاط ومجلس هيئة التدريس وغيرها من اللجان الإدارية والفنية.

ولكل هذه التنظيمات وظائفها ومهامها التي تنحصر في الأعمال التالية :

- تدارس الأوضاع التعليمية والنشاطية والإدارية والمالية في المدرسة كل في اختصاصها وكذلك العلاقات المدرسية الداخلية والخارجية ووضع خطة عمل لكل من هذه المجالات.
- توزيع المسؤوليات على القيادات المدرسية بالنسبة للعمل التعليمي أو النشاطي أو الإداري أو المالي.
- التنسيق بين الأعمال المدرسية المختلفة وتذليل الصعوبات التي تواجه انطلاقية العمل المدرسي.

ب- مجالس الآباء والمدرسين: وتتحدد أهداف هذه المجالس في التالي:

- توثيق الصلات بين المدرسة والآباء والمدرسين في جو يسوده التعاون و الاحترام.

- رفع مستوى الوعي التربوي في المجتمع ومساعدة الأولياء في تنشئة الأبناء.
- توجيه جهود الآباء والمدرسين لرفع المستوى العام للمجتمع المحلي.
- العمل على تأصيل الديمقراطية في نفوس التلاميذ واكتسابهم المعلومات والمعارف و الاتجاهات السليمة التي تدفع إلى تعميق الشعور بالانتماء للوطن ولرموزه والمجتمع.
- تشجيع الجهود الذاتية للمواطنين بهدف الإسهام في دعم العملية التعليمية.
العمل على رفع كفاءة العملية التعليمية بصفة مستمرة لمسايرة المتغيرات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع المحلي أو الدولي.
ج- أنظمة الحكم الذاتي في المدرسة : وتهدف هذه الأنظمة إلى تحقيق ما يلي :
- بث الروح الاجتماعية بين التلاميذ وممارستهم حرية التعبير الواعي والعمل الجماعي ومعاونتهم على مواجهة مشكلاتهم بأنفسهم.
- الاستفادة من الوقت الحر للتلاميذ كي يمارسوا أنشطة تعود عليهم وعلى غيرهم بالإفادة كالاهتمام بأنشطة خدمة البيئة والمجتمع.
- رفع مستوى الحياة الرياضية و الاجتماعية والفكرية والفنية للتلاميذ.
تنسيق البرامج والخدمات التي يمارسها التلاميذ في المدرسة وتنظيم الأنشطة العامة المدرسية.
المساهمة في ربط جهود الشباب بالمدرسة مع البيئة والمجتمع من خلال الأنشطة المبرمجة.
II- التنظيمات المجتمعية الخارجية للمدرسة: من أهم هذه التنظيمات نجد:
أ- مراكز الخدمة العامة: وتستخدم مراكز الخدمة العامة المباني والمنشآت المدرسية وتهدف إلى خدمة الحي والمدرسة وتمارس أنشطتها بعد انتهاء اليوم المدرسي أو خلال العطلات المدرسية وتتنوع البرامج في هذه المراكز طبقا لاحتياجات التلاميذ وأهالي الحي ومن أمثلة هذه البرامج :
- خدمات للبيئة والمجتمع مثل المشروعات الصحية كإنشاء مراكز للإسعاف ومشروعات النظافة والتشجير وتعبيد الطرق وإنشاء مضلات في الأرياف وملاعب للأطفال وفصول لمحو الأمية وتعليم الكبار وتكوين لجان للصلح ومساعدة التلاميذ والترويج عن المرض وتبادل الخدمات مع المؤسسات في البيئة.
- برامج لمقابلة احتياجات الشباب والأهالي كالبرامج الفنية مثل الغناء، الموسيقى، الرسم وغيرها والندوات والمناظرات والسينما الثقافية والإذاعة والفصول المسائية وكذا البرامج الرياضية والترويحية.
ب- مراكز الشباب : وهي نوع كأندية الطلبة، ومراكز الشباب الاجتماعية والرياضية وبيوت الشباب ومراكز الرحلات وتقام هذه المراكز إما في المباني المدرسية أو خارجها لخدمة التلاميذ أو خدمة التلاميذ مع الشباب الآخرين، وتهدف مراكز الشباب إلى تهيئة فرص الأنشطة المختلفة التي يميل إليها الشباب ويشرف عليها أخصائيون اجتماعيون ورياضيون وثقافيون وفنيون وتساهم هذه المراكز بإمكانياتها للمدارس قليلة الإمكانيات.
ج- مشروعات الخدمة العامة: تهدف هذه المشروعات والبرامج إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ في القيام بخدمة مجتمعهم ونعني بالخدمة العامة جملة الجهود التطوعية التي يقوم بها التلاميذ سواء بالعمل البدني أو الفكري أو استخدام المهارات التي لديهم، ونجاح هذه المشروعات يستند حتما إلى التعرف على احتياجات المجتمع مع وضع الخطط التنفيذية التي تقابل هذه الاحتياجات.

III- تنظيمات المجتمع لدعم وخدمة المدرسة: و تتمثل في وسائل الإعلام كالإذاعة والصحافة والتلفزيون هي أيضا من أهم الموارد التي تساعد المدارس على تحقيق أهدافها.
كذلك بالنسبة للاستعانة بخريجي المدرسة الواحدة بما حصلوه من معرفة وخبرة ويتم ذلك عن طريق تنظيم يوم سنوي للخريجين الذين وصلوا إلى مراكز مسؤولية يمكنهم معاونة المدارس في مجال اهتمامهم لذلك يصبح من الضروري أن تعمق المدرسة علاقتها بالمجتمع وبمؤسساته المختلفة.
م3- طريقة تنظيم المجتمع وممارستها في المجال المدرسي: لإمكان تحقيق التنظيمات المدرسية الداخلية والخارجية لوظائفها الاجتماعية فإنها تمارس نشاطها على محورين:
أولا : تقدير موقف المجتمع المدرسي وكذلك المجتمع المحلي.
ثانيا: وتتضمن خطة عمل الأخصائي الاجتماعي في تكوين التنظيمات المدرسية أو الاشتراك في أعمالها وذلك يكون على المستويات التالية :
أ- على مستوى التنظيمات الداخلية للمدرسة: يظهر نشاط الأخصائي بالنسبة لهذه التنظيمات كما يلي:
- بالنسبة لمجلس إدارة المدرسة.
- بالنسبة لمجلس الريادة أو مجلس مشرفي النشاط المدرسي.
- بالنسبة لمجلس الآباء والمدرسين.
- بالنسبة لأنظمة الحكم الذاتي.

ب- على مستوى التنظيمات الخارجية للمدرسة :
حيث يقوم الأخصائي بإدارة التنظيمات الخاصة بخدمة وتنمية المجتمع المحيط والمتصل بالمدرسة كأندية ومراكز الشباب والخدمة العامة بما تتطلبه هذه المهمة من عمليات تنظيمية و تنسيقية وبرمجة وتمويل، وكذا الإشراف المباشر على مشروعات خدمة البيئة والخدمة العامة للمدرسة التي تنفذ في محيط البيئة المدرسية أو خارجها في المجتمع العام.

ج- على مستوى تنظيمات المجتمع لدعم وخدمة المدرسة:
حيث يعمل على الاتصال المستمر والمنظم بهذه التنظيمات عن طريق اللجان والمجالس المشتركة بين المدرسة وهذه التنظيمات سواء أكانت في شكل مؤسسات أو هيئات خدمية أو إنتاجية، ومن الضروري أن يضع الأخصائي خطط عمل واضحة المعالم تشجع هذه الهيئات على تدعيمها بإمكانياتها المادية والبشرية، وبناء على هذه المهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي يمكننا تحديد مهامه على مستويات ثلاثة هي على الشكل التالي:
مستوى خدمة الفرد: حيث يتعامل الأخصائي الاجتماعي مع الأفراد الذين يواجهون مشكلات اجتماعية فردية بقصد مساعدتهم على تنمية قدراتهم الذاتية للتصدي لهذه المشكلات كما يتعامل مع المصادر المؤثرة عليهم سواء المسببة لمشكلاتهم الاجتماعية أو المؤثرة عليها بقصد مواجهتها وإيجاد حلول لها.
خدمة الجماعة: يتجه عمل الأخصائي في هذا الصدد إلى تكوين جماعات النشاط الحر التي ينضم إليها التلاميذ تبعا لرغباتهم ووفقا لميولهم واستعداداتهم لمزاولة أنواع النشاط المحببة إلى نفوسهم ولا يمكن أن يتم العمل على الوجه الأكمل إلا من خلال التعاون بين المدرس والأخصائي الاجتماعي وكذا تأييد الأسرة،
خدمة أو تنظيم المجتمع: يقوم الأخصائي الاجتماعي بتطبيق طريقة تنظيم المجتمع للعمل على إيجاد الترابط بين كل من البيت والمدرسة والمجتمع و إيجاد التعاون المتبادل بينها

واستثمار الموارد والإمكانيات المتوفرة أحسن استثمار ممكن لخدمة كل منهما وذلك عن طريق عمله مع مجلس إدارة المدرسة – مجلس الرواد – مجلس الآباء- مجلس المعلمين - مركز الخدمة العامة ومشروعات الخدمة العامة – مشروعات خدمة المجتمع وغير ذلك من الأعمال التي يتحمل مسؤوليتها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة – هذا فضلا على تعاونه مع التنظيمات المحلية خارج المدرسة والعمل على تدعيم الصلات بينها وبين المدرسة.

مبحث6- التعليم في الطور الأساسي بالجزائر.

مدخل حول التعليم الأساسي: يمثل التعليم الأساسي مرحلة الدراسة الإبتدائية والإعدادية (المتوسطة) وتتضمن هاته المرحلة التعليمية الفئة العمرية من التلاميذ بدءا من التحاق الطفل بالمدرسة الإبتدائية في سن ست سنوات حتى نهاية إنجازه المدرسة الإعدادية (المتوسطة) في سن الرابعة عشر عاما.

- يحدد بعض خبراء وعلماء التربية بأن مفهوم التعليم الأساسي لم يأت هكذا، بقدر ما ترجع أصوله الأولى لنوعية السياسات العالمية أو الدولية التي أثرت بالفعل في توجيه السياسات المحلية والقومية سواء في الدول النامية أو المتقدمة، ولقد اشتق مصطلح التعليم الأساسي في بعض مؤسسات وقرارات الأمم المتحدة المرتبطة بحقوق الإنسان والإعلان عنه في المادة (26) بأن لكل شخص حق في التعليم وأن يكون التعليم في مراحله الأولى مجانيا وإلزاميا.

وفي الواقع لقد ارتبط مفهوم التعليم الأساسي في الماضي على تعلم مباديء القراءة والكتابة والحساب وذلك وفقا لعدد من المفكرين التربويين **الأنجلو سكسون،** Writing, Reading Arithmetic ولكن تطور هذا المفهوم وأصبح التعليم الأساسي يشمل الوسيلة الفعالة لتخريج وإعداد المواطن المتكامل الشخصية والصالح في المجتمع وذلك عن طريق تنمية أربع قدرات محددة والتي تبدأ كل منها في اللغة الإنجليزية بحرف (H) أو ما يطلق عليها 4 HS وهي:

أولا: التربية الذهنية (Head) وذلك عن طريق إعداد الثقافة مثل الحساب والقراءة والكتابة والمعلومات الأساسية الخرى.

ثانيا: التربية الوجدانية (Heart) والتي تتم عن طريق القيم والمباديء الدينية والتي تعمل على تكوين الضمير وغرس نفوس الأفراد بقوة الإيمان بالله تعالى واكتساب القيم الصالحة والبعد عن الإنحراف.

ثالثا: التربية البدنية (Health) والتي يتم عن طريقها التعرف على القواعد الصحية والرياضية والبيئية والمحافظة على النظافة.

رابعا: التربية اليدوية (Hand) والتي بموجبها يتم تعلم النشء إحدى أو بعض الحرف التطبيقية العملية[1]، التي يمكن عن طريقها أن يعينه على اكتساب عيشه في حالة تعذر على الفرد مواصلة بقية مراحل تعليمه

م2- مشكلات التلاميذ في مرحلة المدرسة الأساسية : المشكلة الاجتماعية تمثل مواقف وظروفا يرى المجتمع أن هناك تهديد لأنظمته ورفاهيته من استمرار وجودها ، وأنه من الواجب بذل محاولات جديدة لإزالة أسبابها وتصحيح أوضاعها[2].

---

(1) محمد، حلمي، مراد، هيكل التعليم العام في مصر (مؤتمر قضية التعليم في مصر)، ج2، جامعة أسيوط، 13- 15 أكتوبر 1990، ص ص 494-495.

(2) فؤاد، موسى، الخدمة الاجتماعية، المؤسسات التعليمية، الاسكندرية، د ذ م ت ن، ص107.

أولا: المشكلات الاجتماعية المتصلة بالتلاميذ والتعليم: يواجه التلاميذ مشكلات اجتماعية ناتجة عن نقص خدمات التوجيه التربوي الذي بمقتضاه يتمكن التلميذ من الإلتحاق بالصف المناسب وفقا لاختصاصهم واستعدادهم وميولهم ، كما أن المنهج الدراسي الموحد الذي تأخذ به المدارس غالبا ما لا يأخذ في اعتباره قدرات التلاميذ وأوضاعهم البيئية ، ومن أبرز المشكلات المتصلة بالدراسة والتعليم نوعان:
- الغياب وعدم الانتظام في الدراسة.
- التخلف الدراسي (نقص التحصيل الدراسي).

ثانيا: المشكلات الاجتماعية المتصلة بالأسرة: تتسم هذه المشكلات بأن أسبابها ترجع لسوء العلاقات الموجهة في الأسرة ومدى صلاحية معاملة الوالدين وكما نعلم فإن للروابط العائلية أهمية خاصة في تنشئة الأبناء، فتعرض الأسر للطلاق أو الهجر أو الإنفصال يؤدي بالأبناء إلى مشكلات متعددة أهمها عدم الإستقرار في الدراسة والنفور منها، كذلك سياسة الضغط من الوالدين اتجاه الأبناء أو العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني أو الحرمان أو السب أو التهديد كل هذا له أثره في قدرة التلميذ على التركيز والإستيعاب، كما أن عدم توافر جو الثقة بين الأبناء والآباء يعقد هذه المشاكل ويفقد التلميذ القدرة على حلها.

ثالثا: مشكلات اقتصادية: وتؤثر هذه المشكلات على التلاميذ حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسية مما يشيع في نفوسهم شعور بالقلق والإضطرابات وتنعكس آثاره بالنسبة للتلاميذ أين يظهر كل هذا في صورة أعمال إنسحابية الإنطواء والخجل والتمرد على السلطة والسلوك العدواني والهروب وعدم إكمال الدراسة.

رابعا: مشكلات شغل وقت الفراغ: نقصد بوقت الفراغ وقت النشاط الذي يحقق للتلميذ رغباته ويشبع ميوله ويقابل احتياجاته، وتكمن أهميته إذا ما أحسن استغلاله في تنمية شخصية التلميذ بعيدا عن الإنفعالات النفسية التي تنتابه إذا لمم يجد ما يشغل فراغه سوى بالتافه من الأمور، كما نجد أن بعض الأسر ونظرا لضغط المفاهيم القديمة الغير صحيحة أين تحرم أبناءها نعمة الترويح كمنعهم الإشتراك في الأندية أو الرحلات أو ممارسة الهوايات المفضلة لديهم وعدم استغلال وقت الفراغ يؤدي إلى سلوكات الإنحراف كافدمان بأشكاله المختلفة ، الجريمة والعنف والسرقة والإغتصاب والعدوان.

خامسا: مشكلات قيمية و أخلاقية: يمر التلميذ بعدة مشاكل وخاصة في مرحلة المراهقة فيلجا إلى الجانب الديني لحلها ومقابلة احتياجاته وكثيرا ما يفكر التلميذ في الرجوع لهذا الجانب حتى يشعر بالإطمئنان والثقة بالنفس ويبعد الشعور بالذنب والمخاوف التي تترتب على ما لديه من دوافع وخاصة الجنسية منها.

سادسا: مشكلات عاطفية وجنسية:من المتعارف عليه أن المسائل الجنسية أحيطت منذ زمن بعيد بجو من الكتمان واعتبرت من المسائل ذات طابع السرية، ونتيجة للضغط الإجتماعي سواء من الأسرة أو المجتمع في تعامله مع هذا النوع في المشاكل فإنها تحرم على التلاميذ من إظهار مشاعرهم الطبيعية فيلجأون إلى إظهاره في صورة ملتوية ضارة، كما تبين الدراسات أن المشكلات الجنسية تنشأ بسبب انعدام الإستقرار في الجو العائلي وكذلك موقف الآباء من المسائل الجنسية ، أما بالنسبة للمسائل العاطفية فإنها تشغل التلاميذ وتقلل من تحصيلهم المدرسي كما قد تؤدي بهم إلى القلق والإضطراب وتقمص الحب الخيالي.

سابعا: مشكلات اجتماعية متصلة بالبيئة والمجتمع: وهي متعددة كالبطالة واستخدام العنف والتعصب بأشكالهم المختلفة وكذا الإدمان وعدم ترشيد الإنفاق وتلوث البيئة الطبيعية

ومظاهر التفكك والإنحلال وتفشي مظاهر الحرمان والفقر، الجهل والمرض والإستغلال والغش ومظاهر الإغتراب والعزلة الإجتماعية والعلاقات غير سوية بين الجنسين.

م3- واقع التعليم في الطور الأساسي:

أ- ديمقراطية التعليم: يقصد بديمقراطية التعليم إفساح المجال أمام جميع المواطنين للانتقال من رحلة تعليمية إلى أخرى أكثر تقدما دون أن تقف في سبيل ذلك عقبات مادية أو اجتماعية مع مراعاة منح الفرص المتكافئة لكل من تؤهلهم قدراتهم العقلية لبلوغ أعلى درجات التعليم(1)، إن مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الذي يعتبر ضروريا في أي مجتمع أراد أن يحدث نهضة تعليمية يتطلب بعض الشروط الاقتصادية و الاجتماعية فلكي يكون السباق عادلا يبدو من الضروري أن تتأكد أن جميع العدائين يبدؤون عند نفس النقطة(2)، و إذا كانت نتائج الدراسات من خلال التجارب العديدة للأمم أكدت أن المدرسة عوض أن تؤدي إلى المساواة الاجتماعية فإنها تدفع وتؤكد اللامساواة الاجتماعية إلى الحد الذي دفع بعض المفكرين **إليتيش** و **ماك لوهان** الدعوة إلى إلغاء المؤسسات المدرسية التي تقف عقبة في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة يقول **اليتش:** أن المجتمع الذي يخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة...إن الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ وعادل المدرسة ماهي إلا هراء وحماقة بورجوازيين(3)، في إشارة للأصل الاجتماعي فإن هذه الفكرة في البلدان المستقلة حديثا هي مفهوم غير عملي نظرا للتجربة الصغيرة للمدرسة في العالم الثالث لان المواقف الاجتماعية غير مبلورة وواضحة مقارنة بموقف النظام ففي الجزائر مثلا فإن نمط التنمية الاقتصادية والاجتماعية المطبق من طرف النظام السياسي وديمقراطية التعليم سمحت لمعظم الأطفال في سن التمدرس بالتعليم وتراجع الأمية حتى في المناطق النائية يجعل الأصل الاجتماعي وارتباطه بالمدرسة والنجاح المدرسي غير واضح عمليا، لقد اهتمت الجزائر منذ البدايات الأولى للاستقلال بشمولية التعليم وتعميمه من خلال إدراج كل تلميذ تؤهله الشروط والسن القانونية إلى مقاعد الدراسة وكذا اهتمامها بالخدمات الاجتماعية بغية إزالة الفوارق الاجتماعية وجعل التلاميذ يندمجون ضمن وسط تغيب عنه مظاهر الطبقية وتزول فيه الفوارق الاجتماعية وهذا لتمكين التلاميذ من مزاولة دروسهم بشكل مستمر من خلال توفير الوسائل التعليمية و اللوازم المدرسية وضمان النقل والتغذية وكذا نشاط التنمية والترويح وخدمات الضمان المدرسي، إن المتتبع لخطوات العملية التربوية في بلادنا يجد أنها حققت نتائج ايجابية في بداياتها إلا أنها وفي الآونة الأخيرة ولاسيما في العشرية السنوات الأخيرة وقعت إختلالات كبيرة في التوازنات الكبرى بين القدرات العلمية المتخرجة سنويا وبين واقع سوق الشغل فانتشرت بطالة المثقفين بشكل مخيف وأدى ذلك إلى انتشار القلق وعدم الرضا لعدم تمكن المجتمع من تحقيق مستوى من الطموح المعقول والحراك الاجتماعي و الاقتصادي المصاحب لهاته النهضة في قطاع التربية والتعليم، و إذا كان السلم الحالي للقيم الخاصة بالنظام العالمي الحالي زيادة على النظام التربوي كلها عوامل شوهت الدور الاجتماعي والعائلي للتعليم حيث أن هذا الأخير أصبح شبه نظام مهني

---

(1) منصور، حسين و كرم، حبيب، التعليم و خطة التنمية، مصر، مكتبة الوعي العربي، 1970، ص69.
(2) جاك، حلاق، الاستثمار في المستقبل، تر: وفاء حسن وهبة، قطر، مركز البحوث التربوية، 1992، ص169.
(3) Illich, ivan,op. cit., p26.

مختص ذو فوائد محجوزة كما انه نتاج موجه للأقلية المحظوظة مقابل بقية المجتمع المدرسي الذي يتحمل نتائجه السلبية في الغرب[1]، فان السلم القيمي في بلدان العالم الثالث و منها الجزائر لم توفر لديمقراطية التعليم الدور الاجتماعي الذي من المفروض أن يلعبه إذ أن كل ما يحيط بمبدأ ديمقراطية التعليم يعمل ضدها فالقيم المتوفرة في المجتمع الفتي متناقضة تماما مع تبثه المدرسة من قيم تمجد الفعالية والعمل والديمقراطية فتأثر هذا المبدأ وتراجع التعليم ونفر الناس من المدرسة وكثر التسرب، يقول **محمد مزيان:** من الخطأ اعتبار أن التربية وظيفة خاصة بالمؤسسات التربوية والتعليمية بل هي عملية شاملة، كيف نفسر اعتقاد شباب ثانوياتنا انه بواسطة العلم يمكن أن نكسبه النجاح في المجتمع وهذا الأخير يسير بقواعد تشوبها البزنسة و الأعمال غيرالمنتجة؟ كيف نربي فيهم الإخلاص والعمل والعالم الخارجي عكسه؟ إن التخلف يبقى جاثما ما لم تتغير الذهنيات التي تعرقل التنمية[2]، إن حقيقة الحياة المدرسية ولاسيما في الجزائر في وقتنا الحالي أصبحت تحيط بها ضغوطات اجتماعية صعبة عندما كانت مجانية التعليم في الماضي أصبحت اليوم مصاريف التمدرس من لباس و أدوات وكتب ونقل واكل وغيرها سببا في حرمان عدد كبير من الأبناء في إتمام مسيرة تمدرسهم في ظل الضغوطات الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع و الأسرة على حد سواء هذا من جهة ومن جهة أخرى فان ديمقراطية التعليم بمفهومها العميق تعني توفير الدولة مناصب الشغل للمتخرجين وما نشاهده اليوم وخاصة مع كثر ة هؤلاء المتخرجين فان ضمان منصب عمل للفرد يتوقف على ما تتوفر عليه عائلة من رأسمال اجتماعي (علاقات ا اجتماعية) رسمية وغير رسمية وفي ظل هاته الظروف يبدو أن ديمقراطية التعليم موجودة فقط على مستوى النصوص .

ب- مصداقية التعليم: إن مصداقية التعليم ولاسيما في المدرسة الجزائرية أصبحت مرتبطة أيما ارتباط بالواقع المحيط بها ففي ظل التناقضات بين ما يحياه المجتمع وبين ما تبثه المدرسة من مبادئ وقيم أهدر التعليم كثيرا من مصداقيته سواء في جانبه التعليمي (التحصيل) أو التربوي يقول **مصطفى عشوي** إن التغير الاجتماعي السريع الذي تعيشه الجزائر قد زرع كثيرا من القيم مما أدى إلى تذبذب في السلوك وتناقص بين القيم النظرية والسلوك ولعل البطالة وغيرها من أعراض الأزمة الاجتماعية و الاقتصادية التي تمر بها الجزائر مما يزيد في انهيار بعض القيم التي تجمد الفعالية و العمل وبذل الجهد والتضحية من أجل النجاح والتفوق الدراسي مما يؤدي وبتالي إلى اضطرابات في النمو الأخلاقي لدى الأطفال، خاصة إذا كان الطفل يعيش صراعا بين القيم وأنماط السلوك التي يتعلمها في مختلف مؤسسات التثقيف[3]، إن مصداقية التعليم اليوم أصبح ينظر لها وتقاس بما تقدمه من عائد مادي بعد التخرج ذلك أن النفسية الاجتماعية للمجتمع تأثرت بالنظرة المادية والقيم السلبية إلى الحد الذي أصبح كل شيء يقاس بمقياس ما يعود من مقدار مادي، إن التنمية التعليمية في المجتمع التي تنطلق من مبدأ ديمقراطية التعليم ليس من أهدافها الحراك الاجتماعي فقط وإن كان من أهم أهدافها الذي

---

(1) تقرير داج (همرشولد)، لنبدأ المسيرة ، الجزائر، ش.و.ن.ا، 1980، ص41.

(2) محمد، مزيان، المظاهر السلوكية و التناقضات التربوية في عملية التنمية، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، عدد1991،01،ص94.

(3) مصطفى، عشوي، الطفل الجزائري بين التثقيف و التثاقف، مجلة الرواسي، عدد08، أفريل-ماي1993، مرجع سابق، ص19.

يغير حركة الأفراد أو الجماعات من وضع اجتماعي لأخر وهو يعبر عن الجانب الدينامي لنسق التدريج الاجتماعي فزيادة فرص التربية بديمقراطية التعليم يؤدي إلى زيادة الطموح في الحراك الاجتماعي الذي يفتح فرصا كثيرة للمكافأة والتقدم وتحقيق المكاسب المرتبطة بالمركز الاجتماعي ووضعه في المجتمع فما يحققه الفرد من إنجاز في دائرة التعليم يعد بمثابة مفتاحه لنجاحه في دائرة المجتمع(1).

إن نظرة الأفراد إلى التعليم بهاته الصورة هو انعكاس للنظرة السلبية له في ظل الإخلال بوظائف الجهاز المدرسي من طرف النظام الإيديولوجي الراعي لها وهو ما أدى إلى ما أسماه **دور كايم** تقسيم العمل المعتل والناتج أساسا عن الإخلال بقاعدة الرجل المناسب في المكان المناسب التي تعطي المتعلم طموحا مشروعا في الارتقاء في السلم الاجتماعي وتبوء مكانة تليق به اجتماعيا، إن عدم تناسب الوظائف و الأدوار ومن ثم المكانة الاجتماعية لكل شخص يؤدي إلى تعرض البناء الاجتماعي للتفكك و الأزمة ذلك أن التعليم يؤدي إلى تدرج في الأوضاع الاجتماعية والحوافز و الجزاءات الأدبية والمادية فمن حق المتعلم أن تكبر طموحاته طالما أخذنا بالقاعدة : كل ما هو واقعي معقول وكل ما هو معقول طبيعي(2).

إن مصداقية التعليم في بلادنا أصبحت تخضع لعنصر دخيل هو الرأسمال الاجتماعي فضمان وظيفة معينة لا يعتمد على الشهادة المؤهلة لذلك بل على شبكة العلاقات الاجتماعية الرسمية والغير الرسمية التي تملكها العائلة للتدخل لتوظيف ابنها ومن لا يملك ذلك فان الشهادة تبدو غير مؤهلة للتوظيف، إن المدرسة في الغرب تعتبر مجالا للأفراد يتدرجون فيها في مراكز اجتماعية ووظيفية بطريقة عقلانية وبالتالي أصبحت المدرسة مكانا للصراع الاجتماعي كقناة وجدت لتضمن النجاح الاجتماعي للأفراد وذلك أن الدخل المادي الأكبر والمركز الاجتماعي العالي يعطي على أساس المواهب و القدرات والتدرج في الشهادات و الذي يخدم التنمية وتمارس فيه مظاهر الصراع الاجتماعي والتنافس في جو النزاهة.

ملخص الـــفـــصـــــل:

تستمد المدرسة أهميتها في المجتمع المعاصر من أهميتها وأدوارها التربوية المعرفية والمهنية وخاصة مع التطور الحضاري الذي حققه المجتمع الإنساني حيث أصبحت الأسرة قاصرة بمفردها عن تأمين متطلبات الحياة وضرورياتها وتعد المدرسة وسيلة من وسائل الحراك الاجتماعي والصعود الاجتماعي وتلعب دورا كبيرا في التنشئة الاجتماعية في المجتمع كما تكمن أهميتها في تحقيق الوحدة الثقافية للمجتمع ، فالأطفال ينتمون إلى أسر متباينة في مفاهيمها وتصوراتها و المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تستطيع أن تحقق لهم التجانس الفكري والثقافي ضمن إطار ومفاهيم ثقافة واحدة مستمدة من قيم ومعايير المجتمع الذي ينتمون إليه.

---

(1) فادية،عمر، الجولاني، مرجع سابق، ص ص 325 - 326.

(2) نبيل، رمزي، علم اجتماع المعرفة (الاديولوجيا و الوعي التربوي)، ج2، ط1، مصر، دار الفكر الجامعي،1991، ص167.

الفصل السادس: التنشئة الاجتماعية في الوسط الريفي.

تمهيد.

مبحث1- المجتمع المحلي الريفي.
مبحث2- خصائص المجتمع المحلي الريفي.
مبحث3- النظم الاجتماعية في المجتمع المحلي الريفي.
مبحث4- العناصر السوسيوثقافية للمجتمع المحلي الريفي.
مبحث5- التنشئة الاجتماعية و الوسط الاجتماعي للأفراد.

ملخص الدراسة النظرية.

تمهيد: لا يستطيع إنسان أن يعيش بمعزل عن الآخرين فأينما وجد الفرد فإنه يعيش مع بقية أفراد جماعته حتى يشبع حاجاته المعنوية والمادية وينتج عن هذه الحياة الجمعية تفاعل اجتماعي وعلاقات اجتماعية منظمة في صورها المادية والمعنوية وهذا التفاعل بين الأفراد والجماعات يختلف من بيئة أو وسط اجتماعي إلى آخر تبعا لخصائص ومميزات الوسط الذي ينتمي إليه، ولما كان أحد أقطاب المجتمعات المحلية فإن له خصائص ومميزات تجعل طرق التفاعل بداخله تتم بطرائق منظمة وتخضع لقواعد ضبط معينة وتتماشى وفقا لثقافة وأساليب العيش المشترك لأفراد هذا الوسط وتظهر نتائجه في بروز نظم خاصة في ميادين الحياة المختلفة وخاصة الأسرية، التربوية، الثقافية وغيرها.

مبحث1- المجتمع المحلي الريفي.

م1- ثنائية المجتمعات المحلية: كتب **ابن خلدون** في ق14 فصولا في التميز بين البدو (الريف) والحضر (المدينة) وذلك في الباب الثاني من المقدمة والذي اتخذ له عنوانا في العمران البدوي والأمم الوحشية والقبائل وما يعرض في ذلك من الأحوال[1]، كما تأتي الثنائية التي تحدث عنها علماء الإجتماع حول الثنائيات ونوجزها فيما يلي:

- تصنيف **فرناند تونيز Tonnies** الكلاسيكي الشهير والذي يمثل أحد قطبيه المجتمع الأولي والذي تسوده العلاقات الأولية والقرابية Gemeinchaft بينما يمثل القطب الآخر المجتمع الذي تشيع فيه العلاقات الثانوية والتعاقدية Geselschaft.

- ثنائية **اميل دور كايم** الشهيرة التي تقابل بين نوعين من المجتمعات وفقا لشكل التضامن الإجتماعي أولهما يقوم على التضامن الآلي mechanical Solidarity بينما يقوم الثاني على التضامن العضوي organic solidarity(2).

قدم **دور كايم** نظرته إلى العلاقات الإجتماعية في المجتمعين فقال أن المجتمع الريفي أو الجماعة المشابهة له تتسم بعلاقة تماسك ميكانيكية حيث يتعامل أفراد المجتمع تلقائيا ويستجيبون لبعضهم ميكانيكيا Mechanic كما أن هناك على الطرف الآخر علاقات ذات طابع عضوي organic تعتمد على تبادل المنفعة في استجابتها وتماسكها[3].

- يميز **هوارد بيكر H. Becker** بين النموذج المقدس Sacred Type والنموذج العلماني Secular Type حيث قدم مصطلحيه هذين ليقصد بالأول تلك المجتمعات ذات الثقافات بطيئة التغيير المنعزلة (الريفية) ويقصد بالثاني تلك المجتمعات ذات الثقافات السريعة التغيير المتصلة بغيرها من الثقافات الحضرية[4].

- عرض **روبرت ريدفيلد** لاصطلاحيه عن الثقافة الشعبية والحضارية كما عرض تشارلز كولي لاصطلاحيه عن الجماعة الأولية التي تتصف بسيادة علاقة الوجه بالوجه مقابل الجماعة الثانوية التي تتميز بالعلاقات بين أفراد الجماعة وتدعو إلى تماسكهم وتعاونهم ومراعاتهم لثقافتهم وهي ما تتسم به الحياة الريفية[5].

---

(1) محمود، عودة، القرية المصرية بين التاريخ و علم الاجتماع، مكتبة سعيد رأفت، 1972، ص65.

(2) نفس المرجع، ص ص67-68.

(3) Durkeim,emile, De la division du travail social ,paris, ed, Algan, 1972, p189.

(4) See, haward and RC meyes, sacred and seculr aspects of human society, sociometry, vol: 3, 1942, and vol 4,1942.

(5) آراء، كولي، الجماعات الاجتماعية، دار الكتب الجامعية، 1973 ص159.

- يضع **سوروكين Sorokin** نموذجه المشهور الذي يقابل بين العائلية Familistic والتعاقدية Contractual كما يضيفه إلى ذلك نمطا من أنماط العلاقات بين الجماعات وهو التفاعل الإجباري[1]، إذن وبناء على هذه التصنيفات فإن كل مجتمع من هذه المجتمعات (الريفية والحضرية) يتميز عن الآخر وفقا لجملة من الأبعاد والخصائص تتلخص فيما يلي:
- المكان أو الموقع
- السكان.
- العلاقات الإجتماعية والأدوار.
- التفاعل الإجتماعي.
- ثقافة المجتمع المحلي.

م2- المجتمع المحلي الريفي:

أ- الريف عند ابن خلدون: من الأوائل الذين اهتموا بالدراسة والكتابة حول المجتمع الريفي، العلامة العربي ابن خلدون أين ركز على خصائص ومميزات الريف وما يسوده من علاقات ونوعية النظم البنيوية المختلفة التي تكون في النهاية الحياة الكلية للريف، ولهذا نجده ينطلق في موضوع الريف على الخصوص العوامل الاقتصادية حيث يحاول أن يهتم بها ومن خلالها جميع التفاعلات الإجتماعية وشروط أو نوعية الروابط الأخرى التي تربط بين السكان وهيمنة نوع معين من الروابط، ولكن يبقى بالنسبة إليه العامل الاقتصادي ذو مكانة أساسية في فهم المستوى الريفي حيث جعله في النهاية المتغير البارز حيث جاء متوافقا مع البيئة لا متناقضا معها، فالاقتصاد عند **ابن خلدون** يمثل العصب الحقيقي للتجمعات السكانية ونوع الإنتاج أي نوع النشاط الاقتصادي هو الذي يحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية و السلوكية وتصور حياة الجماعة في المكان وما يترتب على ذلك من بناء القرابة والسلطة والدفاع إلى غير ذلك من الأمور الاستهلاكية الأخرى والأسعار والتنظيم[3]، من خلال هذا التعريف يحدد **ابن خلدون** الريفيون بأنهم أولئك الذين يمتهنون الفلاحة كنشاط مادي وعلى هذا الأساس يفرق بين الريف والبادية حيث يرى أن الريفيين بأنهم يعيشون في حالة استقرار دائم ويقومون بفلح الأراضي وتربية النحل والمواشي بينما يعيش أهل البدو عيش الترحال، وقد طبعت هذه الحياة علاقاتهم و سلوكاتهم بظروفها فكان الرضا والقناعة والتعاون و الاعتماد على ما تدره الأرض من خيرات بسبب الامطار كما أنهم لا يبذلون الجهد الكبير في تحصيل الرزق وضعف روح المبادرة والتطلع إلى الأفضل والمشاركة السياسية، كما تتميز العلاقات الاجتماعية بالمتانة و الاعتماد على القرابة والنسب و الابتعاد عن حياة الترف وطلب الكماليات، بالإضافة إلى أن علاقاتهم هذه القائمة على المعرفة الشخصية جعلت إظهار التفاوت الاجتماعي و الاقتصادي يعد من العناصر المستهجنة وهي بالتالي لا يسمح لها بالظهور إلا في القليل النادر[3]، فخصائص الحياة الريفية تتميز حسب **ابن خلدون** بالبساطة والبعد عن الحياة الناعمة وبالتالي فإن ثقافتهم هي الأخرى متواضعة وبسيطة ومعبرة عن حياة الجماعة في مجالاتها المختلفة والمرتبطة حتما بالأرض إلا أن الجوانب الثقافية قابلة للتحولات والتغيرات طبقا للتجارب

---

(1) Sorokin, society culture et personality, NY , 1947, p85.
(2) Giovani, hoyois, op. cit., pp 66 - 68.
(3) يوحنا، قمير، ابن خلدون، بيروت، دار الشروق، 1983، ص24.

والظروف التاريخية التي يمر بها المجتمع المحلي أو الكلي والتي تأتي بعدة أساليب أو عوامل منها:
أ- عوامل داخلية: مثل تغير حجم السكان والوفرة الإنتاجية.
ب-خارجية: وهي المنافسة التي تقع بين الجماعة البشرية لتحقق الأهداف المتباينة والمختلفة حتى على مستوى الفلاحة ودخول العامل الصناعي الذي يؤدي إلى إحداث التغيرات أو الاتجاهات والقيم(1).
كما يركز **ابن خلدون** على العلاقة بين الإنسان والأرض التي لا تساعد على الاستثمار الواسع، ومن هنا جاء التركيز أكثر على الحيوانات كمصدر للرزق ذي أهمية لا مناص منها، ومن ثم فإن الإنتاج المادي يلعب دورا بارزا بل طاغيا إذ منه تشتق مفاهيم الحياة الأخرى تقريبا والمعايير الإجتماعية على وجه الخصوص(2).
وفي المجتمع الريفي يرى **ابن خلدون** أن العلاقة بين الإنسان والأرض وطيدة جدا بسبب ما أوضحناه سابقا والتي انتقلت بكل ما يرتبط بالأرض الواسعة مثل تربية الحيوانات بأنواعها وكيف أصبحت هي الأخرى تشكل ضرورة حياتية وعاطفية للإنسان الريفي وعلى ذلك فإن كل القيم وحياة الجماعة بأبعادها المختلفة وأهدافها وروابطها وإنما تدور حول الأرض وتنزيلها منزلة الصدارة في حياة الريفيين لأنها تشكل عصب الحياة الاقتصادية والمنزلة الاجتماعية عندهم(3)، ويذهب **ابن خلدون** في نصوصه بالكلام حول الريف كما ورد في المقدمة فيقول : اعلم أن اختلاف الأجيال في أحوالهم إنما هو باختلاف فحلهم من المعاش فإن اجتماعهم إنما هو للتعاون على تحصيله و الابتداء بما هو ضروري منه وتنشيط،والكمالي فمنهم من يستعمل الفلح من الفراسة ومنهم من ينتحل القيام على الحيوان من الغنم والبقر والمعز والنحل والدود لنتاجها،وهؤلاء القائمون على الفلح والحيوان تدعوهم الضرورة ولا بد إلى البدو، فمن كان معاشه منهم في الزراعة والقيام بالفلح كان المقام به أولى من الضغن، وهؤلاء سكان البدو والقرى والجبال، وأما من كان معاشهم في الإبل فهم أكثر ضغنا وأبعد في الفقر مجالا لأن مسارح التلال ونباتها وشجرها لا يستغني به الإبل في قوام حياتها(4)، وأثناء دراسته للمجتمعات الإسلامية وإلى التفاعل وتغير نشاطات الأهالي داخلها ودراسته للتملك وكيف يحصل هذا الملك رأى أنه يجب فحص وتتبع خصائص المجتمع حتى يصل في النهاية إلى معرفة وإدراك تكون الحضارات في هذه المجتمعات وبالتالي عاد إلى دراسة البداوة التي رآها مصدر أولي لكل حضارة والمنطلقة أساسا من مفهوم العصبية، كما رسم **ابن خلدون** إطارا مفهميا علميا دقيقا لخصائص المجتمع الريفي كما أرسى قواعد منهجية وإطار نظري شامل للحياة الريفية بما في ذلك البعد البدوي وهو هنا تفرد عن غيره من العلماء فقد عبر عن البداوة بشكل لا نجد له مقابلا حتى اليوم في هذا المجال لأنه درسها دراسة تتبعيه تزامنية، وفي الأخير ونحن نتحدث عن مفهوم الريف عند **ابن خلدون** بقي أن نقول: إنه بالرغم من أنه لم يذكر كلمة الريف صراحة لأنه كان مهتما في الأساس بالمقابلة بين سكان البادية وأهل الحضر حيث جعل من الأول أساسا لتكون الاجتماع الإنساني وفي تفسير الأحداث التاريخية جعله يركز كل اهتمامه على مفهوم البداوة التي لا يعني بها المفهوم

(1) إدريس، خضير، التفكير الاجتماعي الخلدوني و علاقاته ببعض النظريات الاجتماعية، 1983، ص78.
(2) محمد، عابد، الجابري، الدولة و العصبية عند ابن خلدون، الجزائر، د م ج، 1983، ص78.
(3) ناصيف، نصار، الفكر الواقعي عند ابن خلدون، ط2، بيروت، دار الطليعة، 1985، ص ص 238-239.
(4) ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، بغداد، مطبعة المثنى ص ص 120 - 121.

الضيق لها وهم سكان القمر بل هو يعني كل من ليس أهل المدن.

ب- الريف عند الغربيين: توجه الغربيون في دراستهم المبكرة إلى دراسة المجتمعات البدائية أين تطورت أفكارا ودراسات علمية على مستوى عال من الصدق العلمي و الإمبريقي والدقة المنهجية في التفرقة الجيدة بين المجالات المختلفة في العديد من المجتمعات، كما ركزوا في دراساتهم على نقطة النظير الآخر ويتمثل في الريف مقابل المدينة أو الحضر، وبهذا الأسلوب اعتاد الكثير من العلماء والمفكرين أن يتكلموا أو يضعوا مجتمعين متقابلين داخل الدولة الواحدة مجتمع رتيب بطيء التغيير في قوانينه الإجتماعية وتقاليده وتفاعلاته داخل حياته الإجتماعية والثقافية و الاقتصادية أيضا، وتتميز حياته على التعاون والتآزر والتكافل بين أعضاء الجماعة بغض النظر عن صلة القرابة وهذا يعود إلى العلاقة المباشرة التي تحكم الأفراد بعضهم ببعض وهي تشكل وحدة المجتمع الريفي، ولهذا نجد أن البعض قد أطلق على مثل هذا النوع من المجتمعات (المجتمع المحلي) كما هو الحال عند الألماني **توينز Toenniese** وقد ركز في ذلك على الجوانب البنيوية للمجتمع وتوصيف خصائصه وسماته الثقافية ومميزاته وبنائه العائلي، إذن يجب أن نلاحظ أن هذا التقابل لا يقصد من ورائه الصراع وإنما فقط يكمن في البنيات الإجتماعية والثقافية والسلوكية و الاقتصادية وروابط القرابة وكيفية أداء هذه كلها وظائفها داخل أنساق اجتماعية كلية وبصورة أخرى مجموعة النظم الإجتماعية وغيرها والتي تتسم بتشكيل متميز في كل الاتجاهات وكيفية تنظيم هذه الاتجاهات والعلاقات بين الإنسان والإنسان وبيئته وبين البيئة الطبيعية وانعكاس ذلك كله على روح الجماعة المحلية في طرق حياتها وخلق نوع من الشعور المستمر الخاص لحياة المجتمع المحلي الذي لا يدخل ضمن المجتمع الكبير[1].

ج- الريف عند الأمريكيين: لقد تطورت الدراسات المهتمة بعالم الريف في الولايات المتحدة الأمريكية ويعود ذلك إلى التغيرات الهائلة والضخمة التي وقعت في هذا المجتمع لاسيما في الشق الاقتصادي أين باتت الصناعة هي المسيطرة على المجتمع الأمريكي الشمالي، فانعكس التقدم التكنولوجي على المجتمع الريفي بصورة مباشرة إذ جعلته يعرف ظواهر جديدة إضافة إلى اعتماد المجتمع طريق التنمية السريعة الموجهة والهادفة إلى النهوض بعالم الريف الأمريكي، وقد كانت جامعة شيكاغو السباقة في حقل الدراسات الريفية، حيث رأى العديد من الأنتربولوجيين الذين تحولوا إلى دراسة المجتمع الريفي أو القروي إلى القول بأن الريف يوجد فيه تشابه إلى حد كبير في كثير من مناطق العالم ويعود ذلك إلى اشتغاله بالزراعة والإقامة في القرى، كما تعتبر العائلة الوحدة البنائية الأساسية في التنظيم الاجتماعي في المجتمع الريفي[2]، وذهب **ريدفيلد Read Field** إلى دراسة المجتمع الريفي أو عالم الريف بالاعتماد على الدراسات العقلية والنظرية المؤسسة فرأى أنه من خصائص المجتمع القروي ارتباط الإنسان فيه بشكل كبير بالأرض وعلاقاته بالأنساق الاقتصادية وهو ما يساعد الباحث على الإدراك الحقيقي لاهتمام الإنسان القروي أو الريفي لمجتمعه المحلي، والذي من خلاله يكون رؤيته للحياة وهو ما ينجر عنه تكوين أسلوب خاص به في الحياة الريفية وفي هذه

---

(1) محمود، عبد السميع، عثمان و علي، الكاشف، مجتمع محلي و عالمي، القاهرة، مطابع روز اليوسف، 1986، ص13.

(2) بوقصاص، عبد الحميد، النماذج الريفية الحضرية لمجتمعات العالم الثالث في ضوء المتصل الريفي الحضري، مخبر التنمية و التحولات الكبرى في المجتمع ا لجزائري، قسنطينة، د م ج، ص 65.

الكلية يقسم مواقفه واتجاهاته نحو المجال الذي يعيش فيه وما يصدر عنه من المشاعر والعواطف نحو مجتمعه المحلي(1)، فالعلاقات الاجتماعية بين الأفراد تلعب دورا مهما في المجتمع القروي أين يكون الأفراد داخل شبكة علاقات في وسط بناء اجتماعي عام كما فصل **ريدفيلد** أن مفهوم المجتمع القروي على أنه درجة متقدمة.
بالنسبة للأول (البدائي)(2)، وفي كل المجالات بما في ذلك عدم الاكتفاء المحلي سواء كان على المستوى الفكري أو الذهني أو الاقتصادي أو الأخلاقي في المجتمع القروي عند **ريدفيلد** تتميز فيه العلاقات الاجتماعية بترابطها ليس بين أعضاء القرية الواحدة بل تمتد إلى بقية القرى المجاورة وهي علاقات لا تقتصر على الحياة الاجتماعية و العاطفية بل تتسع لتشمل و تضم داخلها مجموعة من الأنساق المادية و النفعية و غيرها، فالقرية أو الريف تتميز بثقافة تظهر معالمها في التقاليد الصغرى و التي لا يتيسر فهمها إلا في ضوء وضعها ضمن التقاليد الكلية للمجتمع الكبير و خاصة منها تلك السائدة في المدن، إذن فالمجتمع الريفي في اعتقاد **ريدفيلد** يتجه من ثقافة صغيرة دعاها الشعبية FOLK إلى ثقافة عامة متطورة و معقدة بعد ذلك و عليه فان **ريدفيلد** يلخص ابرز خصائص الحياة الاجتماعية في الوسط الريفي كما يلي:
- الاستقلال النسبي لسكان الريف بالنسبة للمجتمع الكلي و هذا بسبب أن الثقافة الريفية تعد دائرة صغيرة تتلاقى وتتشابك مع ثقافة أوسع.
- الأهمية البنيوية للزمرة العائلية داخل الحياة الكلية للجماعة المحلية.
- يلعب الأعيان في هذه المجتمعات دورا بارزا في حياة المجتمع الريفي(3).

مبحث2- خصائص المجتمع المحلي الريفي.

يؤكد علماء الاجتماع على وجود عناصر مشتركة بين الثقافات الحضرية والريفية للمجتمع الواحد وتتمثل في اللغة والتراث والدين والقيم والنظم الإجتماعية كنظام الأسرة، السياسة والتعليم ومع ذلك فإن المجتمع الريفي يتميز بخصائص تفرقها عن تلك التي تتسم بها الحياة في الحضر.

م1- بنية المجتمع المحلي الريفي:

البناء الاجتماعي: يقوم الريف على أساس الحجم الصغير فالمجتمع الريفي صغير وبسيط وكذلك المباني والمنشآت العامة والخاصة أقل عددا وأصغر حجما ويتوفر في المجتمع الريفي عددا من المساكن بنيت بصورة عشوائية وغير منتظمة وبدون تخطيط، ويقوم الريف على علاقات الدم والقرابة والمعيشة المشتركة والتجاور المكاني في حيز ضيق، وهو يتكون من أسرة واحدة كبيرة أو عدة أسر ترجع إلى أصل واحد وهو مجتمع بسيط في معالجته لشؤونه الحيوية و الاجتماعية فهو لا يعرف التعقيد في أموره ونظرا لصغر حجم المجتمع الريفي فإن معظم الأشخاص معروفين تماما فيما بينهم وكل فرد يعرف الآخر، كما يتميز المجتمع الريفي بالعزلة وأفراده بالأمية وبالتضامن والتماسك.

التجانس: يتسم سكان المجتمع الريفي بالتجانس و الاستقرار والعزلة النسبية وهي لا تتصل بالفرد وإنما تنصب على الجماعة ذلك أن العائلة في الريف تتكفل بدرجة ما بإشباع الحاجات الاقتصادية و الاجتماعية لأعضائها وتؤلف في سماتهم الفيزيقية وأقل تفاوتا فيما بينهم

---

(1) ريد، فيلد، المجتمع القروي، تر: عادل الهواري، د ذ م ت ن، ص160.
(2) بوقصاص، عبد الحميد، مرجع سابق، ص 69.
(3) ريد، فيلد، مرجع سابق، ص160.

والتشابه بينهم كبير.

السكان: يصغر حجم السكان في الريف وتقل كثافة السكان وعلى ذلك فإنه تنشأ علاقات شخصية قوية بين الأفراد، كما يتميز البناء الاجتماعي أيضا بارتفاع معدل المواليد وكذا ارتفاع معدل الوفيات.

- **الأسرة:** غالبا ما تكون الأسرة الريفية مركبة تتصف بكبر الحجم وتشعب الروابط، ويرتبط بكبر حجم الأسرة التخلف، واعتماد الأسرة على أدوات بدائية وانتشار الأمية وانخفاض مستوى الدخل، ومن ناحية أخرى هناك نوع من الضبط الداخلي الاجتماعي على أفرادها والذي يؤدي إلى انخفاض نسبة الانحراف والجريمة، كما تمتاز العلاقات بين الأسر بالتماسك.

- **النسق الاقتصادي:** اعتبر **ردفيلد Readfield** الزراعة هي المهنة الأساسية للفلاح ويرى **أريك وولف E.Wolf** أن القرويين مزارعون ريفيون يقومون بإنتاج المحاصيل في القرية ويشكلون جزءا من مجتمع مركب وأن القرية بالتالي هي أسلوب في الحياة يعتمد على الزراعة لتحقيق الاكتفاء الذاتي من أجل الإستتثمار والربح[1].

البطالة: تسود في المجتمعات الريفية مهنة الزراعة وهي تتسم بعدم انتظام ساعات العمل فهناك مواسم يعمل فيها المزارع ليلا ونهارا بينما توجد مواسم أخرى لا يزيد عمل المزارع فيها عن مجرد الإشراف على بعض العمليات البسيطة أو الانتظار دون عمل.

النسق الصحي: ويتوفر في العمل الزراعي ظروف الجو الصحي فالفلاح يعمل في الحقل والهواء الطلق والشمس وإذا استثنينا بعض المناطق حيث الأمراض المتوطنة المنتشرة عن طريق مياه الري وغيرها فهو يتمتع بصحة أوفر من عمله مما يتمتع به العمال الآخرون في الصناعات الأخرى.

التدين: بحكم عمل سكان الريف الذي يجعلهم أكثر قربا من الشعور بقوة الله سبحانه وتعالى من خلال اعتماد الفلاح في عمله على معونة ومساعدة الله له، فدرجة تمكنه من نتائج عمله أقل بكثير من الصانع الذي يتحكم في إنتاجه سواء في شكل الإنتاج أو الوقت، كل هذا يجعل سكان الريف أكثر تدينا من سكان المدينة الذين تخفي عنهم المظاهر الحضارية إبداع الخالق سبحانه وتعالى في خلقه للطبيعة وهذا التدين القوي بين سكان المجتمع الريفي يرتبط بانتشار الإتكالية بينهم و الاعتقاد والإيمان العميق بالقضاء والقدر[2].

م2- الايكولوجيا و الريف: يذهب **ر. دوي R. Dewey** في قضية مفهوم الريف والتي استخدمت الحجم والكثافة كمقياسين للتفريق بين المجتمع الحضري والريفي، إلا أن ذلك غير معبر عن واقع المجتمع الريفي أو الحضري ولذلك لجأ إلى إضافة بعض المؤشرات الأخرى التي يرى فيها القدرة على سد النقص الذي وقع فيه أولئك الذين عولوا كثيرا في مفهوم الريف على العاملين أو المقياسين السابقين ومن هذه المؤشرات:

- مجهول – 2- تقسيم العمل – 3- التباين والتغاير (عدم التجانس) Heterogenity 4- التفاعل الغير الشخصي والرسمي -5- رمزية المركز الاجتماعي المعتمد على معرفة العلاقات الإجتماعية داخل المجتمع والجماعة[3].

---

(1) عبد الهادي، محمد والي، التربية دراسة في علم الاجتماع الريفي، د ذ ت م ن، ص74.

(2) علي، فؤاد، أحمد، علم الاجتماع الريفي، دار النهضة العربية، 1981، ص54.

(3) Rural sociology, vol30, n30 n03, 1965, p259.

إن قضية المكان والعدد هي دائما نسبية تخص كل مجتمع ومن ثم يصعب علينا الوقوف في تعميم نتائجها على كل أنواع المجتمعات الريفية بل هي تنير الطريق أمام الباحث لزيارة التمحيص والتدقيق في قدرة هذه المفاهيم على الاستخدام وبالتالي التجاوب مع كل الاحتمالات والأهداف البحثية في عالم متقلب الظواهر ومتعدد الاتجاهات وفي ضوء كل تلك المعطيات والآراء يبدو واضحا الخلط في استعمال المفهوم والمصطلح أيضا الايكولوجي في الدراسات الريفية بسبب تغيره وظيفيا وبناء عليه ظهر العديد من وجهات النظر حوله والندرة السكانية باعتبارهما لا يفيان للدلالة على الريف كمفهوم متكامل في علم الاجتماع لأن هناك بعض المؤشرات الأخرى تدخل ضمن هذا المفهوم مثل العزلة في الإقامة وضعف الاتصال مع الآخرين وحتى مسألة العزلة فقد اختلفت حولها الآراء وهذا كله يؤكد على مدى تباين المجتمعات الريفية[1].

- **البيئة الطبيعية:** تسود البيئة الطبيعة على البيئة الاجتماعية التي هي من صنع الإنسان في المجتمع الريفي، ويظهر بوضوح مدى تأثير البيئة الطبيعية في الريف وما يشتملها من الأرض والشمس والهواء والمطر والحرارة والبرودة والجفاف على سلوك الإنسان فالقروي يصعب عليه التحكم في البيئة الطبيعية بل هي التي تتحكم فيه، ومن الضروري أن يتم العمل الزراعي أو الرعي أو الصيد في الخلاء ويتطلب ذلك مساحات كبيرة من الأرض ويترتب على ذلك أن الفلاحين قريبين من الأرض الزراعية ومن الحيوانات فتتأثر حياتهم بالظروف الجغرافية[2].

م3- المعايير الاجتماعية في المجتمع الريفي:

يقول **ردفيلد Red Field** في كتابه المجتمع الريفي والثقافة أننا لو نقلنا ريفيا من موطنه إلى مكان آخر ريفي بعيدا عن مجتمعه وكان مزودا بلغة هذا المكان الجديد فإنه سوف يشعر بألفة سريعة ويرجع هذا إلى أن الأسس الموجهة للحياتين بل وفي الحياة الريفية في جميع أنحاء العالم تكاد تكون واحدة في المجتمع الأول المنقول منه والمجتمع المنقول إليه[3].

- **العادات :** العادات ظاهرة اجتماعية وهي قاعدة أو معيار للسلوك الجمعي وتتمثل في اللغة والأنماط الرمزية الأخرى التي تعبر عن أفكار الفرد ومعتقداته وأنواع السلوك كآداب المائدة، الأزياء، أسلوب الحديث، طرق التحية، الاستقبال، التوديع، التهنئة، عادة التدخين، تناول القهوة والشاي، الاستيقاظ المبكر، القيام بألعاب رياضية معينة، الذهاب إلى مقهى معين، التوسعة على الأطفال في الأعياد، وتتسم العادة في المجتمع الريفي بالإلزام فمن يخرج عنها يلقى الازدراء والتحقير والسخرية وهي تنشأ تلقائيا نتيجة اجتماع الناس معا لتحقيق أغراض تتعلق بمظاهر السلوك الجمعي.

- **العرف Usoge:** العرف عبارة عن مجموعة من الأفكار والآراء والمعتقدات التي تنشأ في جو الجماعة وتمثل مقدسات الجماعة ومحرماتها وتنعكس فيما يزاوله الأفراد من أعمال وما يلجؤون إليه في كثير من مظاهر سلوكهم الجمعي وينحصر نطاقه في طبقات أو مجموعات معينة داخل المجتمع، ومن أهم الأعراف السائدة في المجتمعات الريفية احترام مشاعر الآخرين سواء أكانت أحزان أم أفراح فالريف بأكمله يشارك أي فرد منه يتعرض لأي حادث

(1) بو قصاص، عبد الحميد، مرجع سابق، ص81.

(2) غريب، سيد احمد و عبد الباسط، محمد، عبد المعطي، مجتمع القرية دراسات و بحوث، د ذ ت، ص ص3-4.

(3) See, Reed, fild, passant, society and culture, p109, and see, Beach Ralph, and haiyer, a Harry an introduction to antropology, p444.

أليم أو مصيبة أو فقد عزيز لديه بالإمتناع عن إقامة الأفراح والليالي الساهرة التي تعبر عن الفرح أو البهجة لمدة قد تصل إلى عام أو أكثر.

- **التقاليد:** التقاليد عبارة عن مجموعة من قواعد السلوك عن الرضا و الاتفاق الجمعي وتحتفظ بالحكم المتوارثة وذكريات الماضي التي يتناقلها المجتمع جيل بعد جيل ومن التقاليد السائدة في المجتمع الريفي مساعدة العاجز، احترام كبار السن، مراعاة الأصول في التعامل والرزق مع الآخرين، الكرم، حسن الضيافة، تقديس رجال الدين.

- **القيم:** يرى بعض العلماء أن مفهوم القيمة مرادف لمفهوم (نافع) أو (لائق) وهناك من يقول أن القيم هي الأفكار الإعتقادية المتعلقة بفائدة كل شيء في المجتمع وقد تكون صحة جسمية أو زيادة في الذكاء أو كل شيء حسن يسعى إليه الإنسان[1]، وتختلف القيم باختلاف السلالة أو الجنس أو الطبقة كما أن لكل ثقافة نمط من القيم الخاصة بها.

- **القانون Law:** يمثل القانون تلك القواعد المكتوبة والمنظمة لسلوك الأفراد أثناء تفاعل بعضهم ببعض، فالقانون يعتبر من المعايير المكتوبة والمسجلة لتنظيم وضبط سلوك الأفراد في الأنشطة المختلفة كما تنظم وتحافظ على حقوق الأفراد وواجباتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وفي المجتمع الريفي إذا حدث شقاق بين فردين من أهل القرية فإنهما يلجآن إلى الكبير ويرتضيا بحكمه سواء كان نوع من العقاب الرادع الذي يمنع تكرار هذه الخلافات أو فرض غرامة مالية معينة.

- **الرأي العام:** يعتبر الرأي العام القوة الحقيقية في المجتمع وهو يشير إلى الآراء التي يعتنقها جمهور ما حول مسألة معينة بعد مناقشات متبادلة وواعية.

و تتميز المجتمعات المدنية بقوة ونفوذ الرأي العام فيها على عكس المجتمعات الريفية التي يغيب فيها الرأي العام نتيجة لعدم ثقافة الأفراد وفقرهم وتحيزهم وانقسامهم وانتشار العصبية بينهم.

- **الرقابة الاجتماعية / الضبط الاجتماعي Social Control:** لأن الريف من المجتمعات الصغيرة فإن عناصر الضبط غير الرسمية هي التي تسوده ثم تليها عوامل الضبط الرسمية ويرجع هذا إلى أن الريفيين أكثر تمسكا بالقيم والعادات والتقاليد و الدين.

ويبدو أن للضبط الاجتماعي الغير الرسمي فاعليته في الريف بسبب خضوع الريفيين لعوامل السلطة و السيطرة والضبط وهذه العوامل كلها يمثلها الآباء وأفراد العائلة وجماعة الريف.

وتلعب الأسرة في الريف دورا أساسيا في تثبيت جذور الضبط الاجتماعي وذلك عن طريق التنشئة الإجتماعية منذ الصغر حيث يفرض على الفرد عناصر ثقافة معينة وعليه الإلتزام بها، ومع ذلك فإن قسوة الضبط الاجتماعي في الريف قد ينتج عنها آثار سلبية حيث أن التشدد قد يؤدي إلى الانحراف مما ينتج عنه ظاهرة عدم التكيف بالنسبة لبعض أفراد المجتمع فيصابون بأمراض نفسية وقد يكون الضبط الاجتماعي الشديد عائقا في طريق تطور المجتمع الريفي وأخذه بوسائل الحياة والأساليب العلمية المتطورة[2].

مبحث3- النظم الاجتماعية في المجتمع الريفي.

م1- النظام الأسري في الريف:

(1) ذياب، فوزية، القيم و العادات الاجتماعية، د ذ ت، ص ص19-20.
(2) عبد المنعم، محمد بدر، مجتمعنا الريفي، دار المطبوعات الحديثة، ج م ع، 1982، ص183.

أ- خصائص الأسرة الريفية:
- ينظر المجتمع الريفي للزواج والأسرة على أنه النظام الاجتماعي الذي يتسم بالاستمرار و الامتثال للمعايير كما أنه الوسيلة التي يعتمد عليها أي مجتمع لتنظيم المسائل الجنسية والزواج كقيمة اجتماعية ملحة تحكمه عدة معايير تفسر معناه.
- ينظر للزواج في الريف على أنه ظاهرة مقدسة وهو أساس للحياة الإنسانية.
- ينظر الريفيون إلى الزواج على أنه أساس للالتزامات الإجتماعية.
- يرتبط الريفي بماضيه فهو يقر ما قاله السابقون ويوقر كذلك حكمة الشيوخ لمستوى فعاليتها بالنسبة لفاعلية حكمة الآباء.
- السلطة: يعتبر الأب ذو السلطة التسلطية فهو صاحب القرار في العائلة ويعتبر الأب ذو هوية جامدة ومحددة ومعروفة وغير قابلة للنقاش أو التعديل وله مكانة كأب وزوج وهو مصدر التوجيه لجميع أحوال الأسرة وأفرادها.
- الأقارب: يعني الزواج الامتثال لرغبات الأقارب والجماعة الريفية، ولهذا يصبح الطلاق أو الحمل قبل الزواج مرفوض من المجتمع ويدينه الأقارب.
- التعاون: تمتاز الأسرة الريفية بالتعاون الجماعي فالأب والأم والأولاد يتعاونون في العمل الفلاحي وكذلك بالنسبة للتعاون في أعمال البيع والشراء أما النساء والأولاد فيقومون بأعمال بسيطة ورعي الماشية بالإضافة إلى إشراف النساء على الأطفال في العمل الزراعي في كل موسم.
- المسكن: يقع مسكن الأسرة في الأرض الزراعية نفسها كما تمتاز العائلات بتجانس الجوار.
- الحجم: الأسرة الريفية كبيرة الحجم كثيرة المواليد حيث يهتم الريفيون بتزويج أبنائهم في سن مبكرة وتهتم الأسرة الريفية بزيادة أبنائها لدعم عزتها وقوتها وتنظر إلى الأولاد على أنهم قوة اقتصادية، وبالإضافة إلى ذلك فإن عدم إلمام الفلاحين بوسائل تنظيم النسل والإشكالية التي يتسمون بها تؤدي إلى زيادة المواليد وبالتالي كبر حجم الأسرة.
- التركيب: حيث تعتبر الأسرة الريفية أسرة مركبة تضم جيلين أو أكثر داخل منزل واحد ويشتركون في معيشة واحدة ولكن بعد وفاة الجد فإن الأبناء يتصارعون حول الميراث مما يؤدي إلى انفصال الأسرة المركبة إلى أسر بسيطة.
- الاستقرار: تمتاز الأسرة الريفية بالاستقرار في موطنها حيث تتوافر الروابط المتعددة بالناس وبالأرض وذلك ما يدفع الناس إلى عدم الميل للانتقال والهجرة خارج موطنهم.
- تعدد الزوجات: يتصور الرجل الريفي تعدد الزوجات حقا مطلقا ومن جهة أخرى فهو يشكل تهديدا لسلامة الأسرة ويؤثر على حياتها تأثيرا سلبيا لذلك فإن المرأة الريفية تهتم اهتماما خاصا بزيادة عدد أطفالها تدعيما لمركزها مع زوجها وحماية لأسرتها.
- المرأة: تعتبر المرأة الريفية من أقدر مدبرات المنزل فمقدرتها على البقاء طوال السنوات التي شهدت مستويات بالغة الانحطاط يظهر كفاءتها من خلال السير بالحياة العائلية مستعينة بكل ما في طاقتها وما في تفكيرها من جهد وتدبير فكفاح المرأة الريفية في الدفاع عن كيان أسرتها مضرب الأمثال في ظروف اجتماعية قاسية.

ب- أثر التغير الاجتماعي على الأسرة الريفية: تتمثل أهم مظاهر التغير الاجتماعي الذي مس الأسرة الريفية فيما يلي:

- من حيث الحجم: تميز حجم الأسرة الحديثة بالصغر ويعود ذلك إلى نتائج تنظيم الأسرة وتحسين الخدمات الوقائية الصحية كما يعود إلى الرغبة في تعليم وتربية الأطفال وليس مجرد إنجابهم فقط.
-السلطة: صاحب التغير في أنماط التفاعل والعلاقات الإجتماعية ونتيجة للتعليم والعمل تحولت السلطة المطلقة للزوج إلى شبه مساواة وديمقراطية في العلاقة بين الزوجين وتغير وضع المرأة.
- حدث تغير تدريجي في معايير احترام السن والجنس.
- ظهرت أنماط الاتصال السمعي والبصري مثل التلفاز والراديو والفيديو وكان لهذه الأنماط أثر على تغيير قيم وثقافة وعادات وتقاليد الريف.
- العلاقات الأسرية: أخذت الأسرة الأبوية الصارمة في الاندثار التدريجي وحلت محلها الفردية أين ذهب الأطفال يعبرون عن رغباتهم الدائمة في المشاركة في صنع القرار.
ويرجع هذا التغيير إلى التحضر Urbanization وإلى عامل الميراث في الأرض، وتغيرت العلاقة بين الأبناء والآباء بحيث أصبحت تتجه إلى النفعية أحيانا والفردية و الاستقلالية أحيانا أخرى كما ضعفت الروابط العائلية والقرابة وظهر التفكك الأسري وانحلال بعض الأبناء نتيجة الهجرة وسادت علاقات المصلحة بدلا عن علاقات التعاون والتكافل.
م2- النظام التربوي التعليمي في الريف: ترتبط نظرة الريفي إلى التعليم بعاملين هما:
- مجموعة القيم التي توجه حياته ويسعى إلى تحقيقها.
- حاجاته الرئيسية على أساس أن الزراعة هي مهنته الأولى والأخيرة.
فمن حيث القيم الأساسية في حياة الريفيين فكانت تتلخص في قيمتين أساسيتين هما: المهارة في العمل الزراعي والقدرة على الإنجاب وخاصة إنجاب الذكور وهما قيمتان مرتبطتان ارتباطا وثيقا بالمظهر العائلي للحياة الإجتماعية، الاقتصادية بالريف فالأرض والأولاد هما المظهران المميزان لقوة العائلة ونفوذها بين العائلات ولهذا كانت معرفة القراءة والكتابة لا تعتبر هدفا يسعى إليه الفرد أو تضمه العائلة في حساباتها وفي تنظيماتها لحياتها العامة ومن حيث احتياجات العائلة فإنها كانت تحتاج إلى اليد العاملة أكثر من حاجتها إلى التعليم ولكن ليس معنى ذلك أن التعليم على أي صورة لم يكن له وجود في الريف ولكن طريقة معيشة الريفيين وسيادة المهنة الواحدة على نشاطهم جعلهم يدورن في إطارها، أما إذا ارتبط التعليم بحاجة دينية يكون في هذه الحالة مرغوبا وفي أضيق الحدود.
ولقد تغيرت نظرة الريفي إلى التعليم ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:
- الانتشار الثقافي العام في المجتمع بأسره والذي وصل مداه إلى الأرياف وبالتالي وضوح أهمية إرسال الأبناء إلى المدارس.
- قوانين التعليم الإلزامي والمجاني جعلت الريفيين يرسلون أبناءهم قصرا على التعليم في أول الأمر ثم طواعية فيما بعد.
و من ناحية أخرى أصبح التعليم قاصرا على الأهالي القادرة على دفع المصروفات خاصة وأن تكلفة التعليم أصبحت كبيرة جدا حاليا وبالإضافة إلى ظاهرة الدروس الخصوصية حيث أصبح يشتري العلم وما يتبعه من مكاسب ومناصب لمن يقدرون[1].

(1) نادية، جمال الدين، الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و انعكاساتها على مشكلة الأمية بين النساء في الريف، القاهرة، 1985، ص ص 09-12.

هذا بالإضافة إلى طبيعة البرامج الإعلامية التي كان لها دور في سياسة الحد من التعليم حيث قامت بتشويه صور التعليم عند بعض الأفراد فهي لا تكف عن إدانة المتعلمين والتعليم وتدفعهم بأنهم السبب المباشر وراء البطالة، إصرارهم على التعليم وخاصة الجامعي(1).

م3- النظام الديني في الريف: يعتبر الدين ذو مكانة كبيرة في المجتمعات الريفية فالريفيون أكثر تدينا ويؤكد ذلك الظواهر الإنسانية والسلوك الإنساني للريفيين فالحياة المتعلقة بمهنة الزراعة على وجه الخصوص يحيط بها نوع من الغموض بدرجة تفوق باقي المهن الأخرى، فمهنة الزراعة عرضة لقوى الطبيعة وتتأثر بالظروف الطبيعة من درجات الحرارة والبرد والأمطار والتي تؤثر في إنتاج المحاصيل الزراعية، أما المهن غير الزراعية فتعرضها إلى الظروف الطبيعية تكون بدرجة أقل إذ يمكن للعامل التحكم في ظروف الإنتاج المختلفة في المصنع لذلك فإن اعتقاد الريفيين في التفسيرات الدينية أكثر من اعتقاد الحضريين في التفسيرات كما أن الأديان نشأت في مجتمعات ريفية لذا فالريفيون أكثر تأثرا من الحضريين(2).

م4- النظام الترويحي في الريف: يرى **برايت بل** أن الترويج نشاط اختياري يمارسه الأفراد في وقت الفراغ مدفوعين في ذلك بالرغبة في تحقيق نوع من الرضا أو السرور(3)، و تبرز أهميته في: - يحاول جاهدا جذب الأعضاء الريفيين إلى الاشتراك فيه و الانضمام إلى الفرق الرياضية والجماعات الثقافية.

- نشر الوعي الصحي والثقافي و الاجتماعي بين الأعضاء وتوجيههم للمساهمة في حل مشاكل الريف وتأدية الخدمات العامة.
- التدريب على تعلم الصناعات والحرف الزراعية والريفية.
- الاهتمام بإقامة الحفلات الترفيهية في المناسبات الدينية والقومية.
- نشر الروح الرياضية و الاهتمام بالحركة الكشفية وتنظيم برامج الرحلات والمعسكرات.
- يعتبر النادي الريفي مركز إشعاع اجتماعي وثقافي في الريف حيث يعمل على محاربة البدع والعادات السيئة.
- كما أن الفتاة الريفية لها نصيبها في هذا النادي من خلال تعلمها فنون الخياطة والحياكة ورفع المستوى الثقافي لها.

هذا ويحقق الترويج وظيفة اجتماعية فالإنسان بطبيعته اجتماعي وعلى هذا فهو يتصل بالآخرين وعن طريق الاتصال تشبع رغبة الفرد في تبادل الآراء والأفكار من خلال القصص والمناقشات الجماعية التي تجعل الفرد ملما بأفكار الآخرين وآرائهم في مختلف القضايا الإجتماعية، الثقافية، الدينية والسياسية.

مبحث4- العناصر السوسيو ثقافية المكونة للمجتمع الريفي.

م1- البعد الثقافي للمجتمع الريفي: يعد هذا البعد في مفهوم الريف من أهم الموضوعات في الدراسات السوسيولوجية سواء أكان ذلك على مستوى الوظيفة أو البناء الاجتماعي، فمعرفة حقيقة المجتمع الريفي لاسيما من ناحية التفاعلات الاجتماعية والمحتويات الثقافية، وهذا يعود بنا إلى دراسة موضوع الثقافة وما ينطوي عليه من تداخل والتي تهيمن على شخصية

(1) إيمان، شومان، دراسات في علم الاجتماع الريفي، كلية الآداب جامعة طنطا، د ن سنة 2001، ص ص 301 - 321.
(2) حسن، علي، حسن، المجتمع الريفي و الحضري دراسة (مقارنة مبسطة)، المكتب الجامعي الحديث، 1989، ص 81.
(3) عطيات، محمد، حطاب، أوقات الفراغ و الترويح، القاهرة، دار المعارف، 1982، ص ص 26 - 30.

الفرد أو الشخص من قيم ومعايير ورغبات وسلوك وكيفية تشكل هذه العناصر في وحدة ثقافية تؤثر بالتالي على الإنسان الريفي على وجه الخصوص وتنمط حياته المعبر عنها خارجيا داخل المجتمع من خلال تمثلاته و تجسداته وتحويله من فرد إلى شخص داخل الجماعة الاجتماعية وما يسفر عنها من اختيارات وتوحيد النظرة إلى الحياة في المجتمع الريفي[1]، إن دراسة المحتوى الثقافي لتحديد مفهوم الريف هو مطلب أساسي لمعرفة حقيقة هذا الوسط لما تضفيه الثقافة سماتها وأنماطها على تصرف وسلوكيات الأفراد والجماعة وتأثيرها في طريقة تفكيرهم والتعامل مع بعض، ذلك أن الثقافة تعمل على تثبيت خصائص معينة ومحددة للتفاعل الاجتماعي، وذلك كله يجعلنا نقول أن البناء الاجتماعي الثقافي يعتبر متغيرا حاسما في دراسة الريف ومصدرا جيدا لتفسير وتوضيح العوامل المختلفة المشكلة للريف من الناحية المنهجية والعلمية وهو ما يمكن الاعتماد عليه كمفهوم مقبول في مجال الدراسات الريفية، وهو أيضا ما يسهل على الدارس الغوص أكثر في أعماق الظاهرة بصورة علمية وإمكانه التعميم مع الإشارة إلى التباين الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار[2].

أ- الجانب السوسيوثقافي ذو البعد النظري للتبادل الريفي: في نظر كل من **ريد فيلد Red Field وسوروكين Sorokin**، هذا المفهوم يربط بين المجتمع الريفي والواقع الجغرافي وفضائه السكاني من خلال الأمور التالية :

- تأثير هذا الواقع على الإنسان من الناحية الايكولوجية.
- حجم السكان والعزلة عن المدن الحضرية الكبرى.
- اعتماده على بعض الأسس الأخلاقية والمعايير الثانوية واعتبار مؤشر الإقامة في المكان الجغرافي كأهم مقياس للتفريق بين المجتمعين.
- ربط المكان الجغرافي بالمهنة وبناء عليه أسس سلم القيم والمعتقدات والسلوك واعتبارهما خصائص نظرية لسكان الريف[3].

ب- بناء النمط الثقافي: ويقوم هذا الجانب عندهما على ما يلي:

- اعتبار الخصائص النظرية للسمات الثقافية للمجتمع الريفي على أنها مكونات أصلية وهذا بصرف النظر عن الثقافة كمفهوم واسع يشتمل على العديد من العناصر والمعايير والنظم وهو ما يقف حائلا دون وضع خط متماثل لما يسمى بثقافة الريف ومن ثم يمكن للباحث وضع يده بصورة واضحة لحدود هذا المجتمع وبالتالي الوصول إلى تعريف جيد ومقبول له.

ج- التنميط الثقافي: في هذا السياق ذهب البعض من المعاصرين في مفهوم الريف من زاوية الأرض والمناخ وأنواع الزراعة وهو ما نجده عند **اليوت Elliot** الذي يحدده على أنه مناطق تشكل كل مجموعة منها المزارع المحاذية أو المتجاورة من حيث نوع وحجم المحاصيل الزراعية وكذلك الطرق المستخدمة في الإنتاج الزراعي ومنهم من زاد على ذلك عنصر الأمية وزيادة الولادة و الالتحاق بالمدارس أي عدد التلاميذ.

فهؤلاء يرون في تلك العوامل بأنها تتشكل وتطبع حياة وشخصية الإنسان الريفي بلون خاص به ويجعله يتكيف مع الأوضاع المتبدلة وفقا لأساليب وطبيعة المنطقة وللمستجدات السياسية المتعلقة بالنشاطات الاقتصادية ومشاريع وخطط التنمية.

---

(1) حسن، الخولي، الريف و المدينة في مجتمعات العالم الثالث، القاهرة، دار المعارف، 1982، ص ص 73 - 75.

(2) Rural socilogy, op. cit., p p 262 - 264.

(3) عبد الحميد، بوقصاص، مرجع سابق، ص 85.

وما ينتج عن ذلك من تفاعل بين الإنسان وتلك الظروف التي لا شك تترك آثارها على الحياة الاجتماعية للجماعة سلبا أو إيجابا وعلى هذا الأساس فإن تحديد المفهوم يصبح قابلا للتمدد في كل الاتجاهات ولذلك الحذف وهو ما يوحي بصعوبة النموذج المعمم في الدراسات الريفية الحضرية على العموم والريفية على الخصوص على اعتبار الريف في أي مجتمع غير متطابق أو متجانس في قراه بل نجد أحيانا اختلافات بين قرية وأخرى وبين الشمال والجنوب أو الشرق والغرب، كل ذلك يلعب دورا في تشكيل نظرة الإنسان الريفي وعلاقاته بغيره[1].

م2- الثقافات الفرعية: يرى **فاين وكلينمان** أن الترادف بين الثقافة الفرعية والمجتمع الفرعي جاء نتيجة لعدم الفهم من جانب الباحثين الذين ينظرون إلى أعضاء المجتمع الفرعي بأنهم يتميزون جغرافيا أو سكانيا عن بقية المجتمع الكبير أو الأشمل ولكنه بغض النظر عن تلك التمايزات فإن الثقافات الفرعية تتميز ببعض القيم والمعايير الداخلية التي تحدد مستوى قبول الأعضاء في تلك الثقافة وهذا الجانب الرمزي هو بمثابة الإطار المرجعي لتلك الثقافة الفرعية[2]، ولقد ذهب **كوهن Cohen** إلى أن الثقافات الفرعية تظهر عادة وتنمو في المجتمع الذي يتميز بدرجة عالية من التباين وذلك حينما يتفاعل عدد من الأشخاص لديهم مشكلات متماثلة، كذلك كشفت البحوث السوسيولوجية عن وجود فروق واختلافات واضحة في البنايات المعيارية للثقافات الفرعية التي تتضمن أشخاصا ينتمون إلى جماعات عمر مختلفة وطبقات اجتماعية ومهن متباينة وجماعات دينية وعنصرية وأحياء ومناطق متفرقة وغير متماثلة، كما أن المجتمع الحديث يتألف في الواقع من أنساق متصارعة داخل ثقافات فرعية منظمة، تشهد على ذلك ثقافات تلك العصابات الجانحة التي تتضمن فسادا قد يكون على درجة عالية من التنظيم وهذا ما أشار إليه **هوايت White** في دراسته التي أجراها على مجتمع الناصية Street Corner Society وقد ذهب عدد من علماء الاجتماع إلى أن الثقافات الفرعية المتعددة والمتنوعة يمكن أن تسهم من خلال تعددها واختلافها في وحدة وتكامل المجتمع أكثر من إسهامها في انحلاله وضعفه[3]، ويحدد **أوتاواي** العوامل المختلفة المتصلة بالثقافات الفرعية فيما يلي:

- **عوامل متنوعة:** الدخل، المهنة، التعليم وعادات الكلام (الحديث، اللهجة والكلمات) ونوع المسكن وعادات إنفاق النقود.
- **عادات المعيشة:** الملابس، الطعام، والعادات الجسمية ووسائل المحافظة على الصحة و الاتجاهات نحو الزواج والجنس وطرق تربية الأطفال وأنماط الحياة العائلية.
- **طرق قضاء أوقات الفراغ:** القراءة وتتضمن الصحف وبرامج الإذاعة المفضلة، الألعاب الرياضية التي تمارس أو تشاهد و التمثيلات المفضلة ووسائل التعبير الفني وطرق قضاء أيام العطلة.
- **مجموعة الاعتقادات والقيم:** الاتجاهات والمستويات الخلقية و الاعتقاد الديني والآراء السياسية والآمال الإجتماعية وأهداف الحياة.

---

(1) Encyclopédie de la sociologie, par: f, balle, la rousse paris, 1975, p p 148 - 149.

(2) محمد، عباس، إبراهيم، مرجع سابق، ص134.

(3) نويل، تايمز، علم الاجتماع و دراسة المشكلات الاجتماعية، تر: غريب، سيد أحمد، دار المعرفة الجامعية، 1985 ن ص ص 75 - 76.

إلا أنه يمكن القول بأن انتشار التعليم ساعد كثيرا على تحطيم الحواجز بين الطبقات الإجتماعية المختلفة هذا بالإضافة إلى المحاولات المختلفة لرفع مستوى ودخل الطبقات الفقيرة ولذلك من السهل على الفرد أن ينتقل من ثقافة فرعية لأخرى كما لم يعد انتماء شخص إلى أسرة معينة أو طبقة معينة ذو قيمة بعد تلقي الفرص المتكافئة في التعليم فقد أصبحت مهنة الشخص تدل على مركزه الاجتماعي[1].

أ- الثقافات الفرعية والمناطق الثقافية:

ظهر مصطلح المناطق الثقافية Culture Areas في أعمال **كلارك ويسلر Clark Wissler** الأنتربولوجي الذي عمل بالمتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي كما ظهر المصطلح في الكتابات المتأخرة **لألفرد كروبر A. Kl. Krober** مؤسس الدراسات الأنتربولوجية في جامعة كاليفورنيا، وتذهب نظرية الإيكولوجيا الثقافية إلى أن هناك علاقات محركة ودافعة بين الثقافة والبيئة بما تتضمنه من التكنولوجيا والمصادر الطبيعية والعمالة ولقد بدأت الدراسات الحديثة لعلم البيئة Ecology في الأنتربولوجيا بمحاولات متعددة من الكتاب لتشرح التشابه بين الثقافة في المناطق التي تتشابه جغرافيا، وأوضح شرح لذلك أن الجماعات المتجاورة تشترك في عناصر ثقافية عديدة من خلال الانتشار Diffusion أو نشر العادات والمعرفة والفنون من مجتمع لآخر[2].

و لقد نتجت ثلاثة مظاهر أساسية ترتبط بأعضاء المجتمعات القبلية أو التي يطلق عليها أحيانا المجتمعات الفرعية وهي:

أولا: تتميز ثقافة المجتمعات القبلية أو الفرعية بمعدلات معيارية ثابتة لتوقعات سلوك أعضائها والتي تمتاز بالاستقلالية والبساطة والتجانس حيث يسود التطابق التام في الأنماط السلوكية من كافة الأفراد.

ثانيا: تتحدد الثقافة القبلية عادة بأنها نمط Pattern ثقافي وصيغة ثقافية وقد توصلت الأنتربولوجية **روث بنديكت Ruth bendict** إلى إيجاد مترادفات لفكرة النمط أشارت إليها بما يسمى بالاتجاهات الأساسية Basic Attitudes أو نظرة الحياة Life view أو نسق القيم Values system الذي يشارك فيه أعضاء المجتمع المحلي.

ثالثا: يتحدد مفهوم الثقافة القبلية الفرعية في ضوء النسبية الثقافية لأن المعايير والأنماط الثقافية تختلف بطبيعة الحال من ثقافة لأخرى وهذا ما أدى ببعض الباحثين في دراساتهم إلى التمسك بفكرة المنطقة الثقافية Culture Area أو النموذج الثقافي Cultural Type وغير ذلك من التصورات العامة المرتبطة بتحديد مفهوم الثقافة والمناطق الفرعية[3].

ومن الممكن أن تعمل أبعاد التغير على إنتاج ثقافة معينة إلا أن ذلك خلال الزمن لا يأخذ اتجاها تقدميا إذا ما قيس بثقافة المجتمعات المجاورة التي تنتشر ثقافتها ولقد نتج الاتجاه في تحول الثقافات المتأثرة بالمناطق المتقاربة للثقافات المتشابهة ما يعرف بالمناطق الثقافية[4].

ب- الثقافات الفرعية والقيم الاجتماعية: تكون الثقافة الفرعية لأية جماعة من مجموع القيم الخاصة والمعايير المحددة والتي توضح وتفسر وتعرف الأحداث الخاصة لها وتحدد أيضا

---

(1) حسن، الفقي، الثقافة و التربية، مصر، دار المعارف، 1977، ص ص 37 - 38.

(2) Robert f, Murphy, culture et social anthropologie, paris, S D, p121.

(3) محمد، عباس، إبراهيم، مرجع سابق، ص ص 136 -137.

(4) Robert f, Murphy, op. cit., p 204 .

الطرق المناسبة لتحقيق هذه الأهداف بمعنى أن القيم والمعايير السائدة في أي جماعة توحد أعضائها وتنظم سلوكهم وتميز طريقتهم الخاصة في الحياة ويترتب على ذلك أن يكون سلوك أفراد كل جماعة مخالفا لسلوك الجماعة الأخرى التي لها ثقافة فرعية خاصة بها لاختلاف الثقافة العامة التي لها جوانبها المتمثلة في تلك المعايير والقيم العامة للمجتمع ذلك لأن ما يعتقده الأفراد أنه حق وصواب أو العكس يؤثر في سلوكهم بدرجة كبيرة[1].

وفي أي مجتمع خاصة الحديث توجد مجموعة من القيم أو الأدوار أو الجماعات المتصارعة أو المتناقضة أو المختلفة، وفي نفس الوقت توجد في كل مجموعة من الأساليب القادرة على ضبط هذا الصراع الثقافي وتحقيق التعايش السلمي بين القيم والثقافات الفرعية المختلفة ويمكن أن نعرض لبعضها فيما يلي:

- هناك ميل في كل مجتمع وكل جماعة إلى ترتيب القيم المختلفة ترتيبا تدريجيا.
- يوجد في كل مجتمع ما يمكن أن نطلق عليه صمامات الأمان Safety Values في شكل نظم ثانوية Secondary Institutions تسمح بتخفيض القلق والتوتر الذي يسببه الإمتثال أو محاولة الإمتثال التام بالنظم أو القيم الأساسية التي تحتل المكانة الأولى داخل الجماعة.
- يمكن تحقيق التعايش السلمي بين القيم والمعتقدات المختلفة داخل مجتمع واحد إذا ما تحقق الفصل النسبي بين الجماعات المختلفة التي تتبنى كل منها مجموعة من القيم أو المعتقدات.
- كذلك فإنه يمكن قيام الشخص بأداء عدة أدوار متباينة أو متصارعة إذا استطاع الفصل بين هذه الأدوار موقفيا وزمنيا.
- وعلى الرغم من احتمال وجود قيم متصارعة بين عدة جماعات متباينة إلا أنه لا بد من وجود قيم مشتركة بين هذه الجماعات وإلا استحال تواجدها معا[2].

ج- الثقافات الفرعية والنجاح المدرسي: ينظر كثير من الباحثين اليوم إلى ثقافة المدرسة بوصفها انعكاسا لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعيا ويعود كل من **بودلو Boudlot واستابليه Establet وبيار بورديو P. Bourdieu وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstein**من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في جملة ما يذهبون إليه إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير الثقافة المدرسية إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير الثقافة المدرسية وسماتها بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي وهي الطبقة التي ترى في توسع وهيمنة الثقافة المدرسية نوعا من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها والمدرسة وفقا لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيمن وتسود وإنها ليست في نهاية الأمر سوى مؤسسة بورجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه، يلعب التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال وثقافة المدرسة كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية، وعلى خلاف ذلك، فإن اتساع الهوة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية من شأنه أن يشكل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال ويمكن إرجاع الكثير من حالات الفشل المدرسي عند الأطفال إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافية المدرسية،

---

(1) محمد، عاطف، غيث، الأنثروبولوجيا الثقافية، مصر، دار المعارف، 1975، ص 32.

(2) السمالوطي، نبيل، البناء النظري لعلم الاجتماع، ج1، مدخل لدراسة المفاهيم و القضايا الأساسية، دار الكتب الجامعية، 1984، ص79.

ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الإجتماعية كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي، النفسي والثقافي وفقا لمعايير المتطلبات المدرسية فإن أطفال الأوساط الإجتماعية الفقيرة يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمشيرات وهم على العكس من ذلك يعانون من الصعوبات الإجتماعية والنفسية التي تؤثر سلبا في عملية نموهم النفسي والعقلي.
فالتجربة الثقافية الفنية لأطفال الفئات الإجتماعية المغمورة والتي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية من كتب، فيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم من رحلات ترفيهية ونشاطات علمية، وهذه التجربة لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانسا مع ثقافة المدرسة فحسب وإنما تجعل منه وسطا ثقافيا متطورا وغنيا بالقياس إلى الثقافة المدرسية على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجا عفويا لتجربتهم الثقافية، وعلى خلاف ذلك فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية و الاجتماعية المتواضعة لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية، وفي الوقت الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتدادا واستمرارا لأجوائهم العائلية فإن المدرسة تبدو لأطفال الفئات الإجتماعية الفقيرة كعالم غريب يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية و الاجتماعية، وهذا ما تذهب إليه **أفلين بوركير E. Bourguierre** عندما تقول إن أطفال الفئات البورجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية، إن زادهم الثقافي الضحل وفقا للمعايير المدرسية لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسي، وفي هذا المجال نجد **جورج سنيدر G. Snyder** يقول: إن أطفال الفئات البورجوازية يجدون في ثقافتهم المدرسية استمرار لثقافتهم العائلية أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية وتجديدا لهويتهم الإجتماعية وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر و الانفعالية والجهد، والتربية المدرسية لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية.
ومما تجدر الإشارة إليه أن تأثير الوسط الريفي الذي يتميز بالغنى لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى تضاعف كلما تدرج الأطفال في سلم التعليم المدرسي وعلى خلاف ذلك يتضاعف ذلك التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلما تدرج الطفل صعودا في السلم المدرسي.

مبحث5- التنشئة الاجتماعية والوسط الاجتماعي للفرد.

م1- الوسط الطبقي: يشير مفهوم الطبقة إلى مجموعة من الناس يتساوون تقريبا في الدخل والثروة والمكانة الإجتماعية، وفي معنى أكثر تحديدا تدل على من يجمعهم وضع مشترك بالنسبة للكيان الاقتصادي[1]، ويتفق معظم علماء الاجتماع على وجود طبقة عليا تتكون من مالكي الجانب الأكبر من المصادر الاقتصادية في المجتمع وطبقة عاملة تتكون من المأجورين وطبقة وسطى أو طبقات وسطى تملأ الفراغ بين الوسطين أو بين الطبقتين وتشمل بصفة خاصة الموظفين وأصحاب المهن الحرة.

(1) فريديريك، معتوق، معجم العلوم الاجتماعية، اقتباس: مبارك، ربيع، مخاوف الطفل، الرباط، منشورات كلية الآداب، 1991، ص95.

إن ظاهرة التدرج الاجتماعي تاريخية لأن فرص العمل عادة غير متساوية لدى جميع الأفراد، فهناك الأغنياء والفقراء وهناك من يتوفر على مكانة اجتماعية متميزة وآخرون يفتقرون إلى تلك المكانة، لكن نظرا لازدياد ظاهرة الحراك الاجتماعي بحيث أصبح من الصعب توزيع الأفراد حسب الطبقات توزيعا دقيقا، كما يدل مفهوم الطبقة على شيئين: الوضع الاقتصادي (المادي) والمكانة الإجتماعية للأفراد.

أ- التطبيع الطبقي:

لقد أكدت الدراسات في مجتمعات على أن هناك فروقا بين الطبقة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة وأكثر الفروق وضوحا ترتبط بالعامل الاقتصادي وأخرى ترتبط مباشرة بعمليات التنشئة الإجتماعية[1].

أهم ما تتصف به الطبقة المنخفضة هو الفقر وما يتبع ذلك من تدني في مستوى التعليم ونقص في الوعي بين أفرادها وبالتالي يكون أفرادها غير محصنين ضد الكوارث والمرض والبطالة.

إن الضغوط التي تواجه أسر هذه الطبقة وإدراكها للمكانة الإجتماعية يدفعها إلى تشكيل شبكات Networks شاملة ومدعمة لهذا الوضع مكونة من أقرباء وأصدقاء وجيران وكأن هذه الشبكات تساعد أفرادها على خلق مشاعر الأمن وتؤدي إلى نمط ثقافي معين ينعكس في وجود معايير ومعتقدات خاصة بها تؤثر مباشرة في العملية الاجتماعية[2].

كما أن الظروف الاقتصادية الصعبة وما ينتج عنها من ضغط نفسي على الوالدين يجعلهما أقل كفاءة في تنشئة أطفالهم وتخلق بناء أسريا متميزا يتكيف ووضعهم ليساعدهم في التغلب على مشاكلهم وتربية أطفالهم[3]، أما بالنسبة للطبقة المتوسطة والمرتفعة فوضعها الاقتصادي و الاجتماعي يبدو مقبولا إلا أن هناك قيما ومعتقدات خاصة بها فهي تؤكد على تأجيل الإشباع من أجل الأهداف البعيدة ويؤكد على التقدم الدراسي والمهني [4]، وهذا يؤثر في اتجاهات أبنائها نحو تنشئة أطفالهم وطبعهم بطابع خاص، إن المعتقدات والقيم و الاتجاهات الخاصة بثقافة ما يتمثلها الطفل من خلال أساليب الوالدين ومن خلال دورهم كنماذج يقلدها الطفل أو يتوحد بها حسب نظرية التحليل النفسي، فمن أهم أسس التوحد بالوالدين هو إدراك الطفل لوالديه أنهما الأقوى والأكثر كفاءة سيكولوجية واجتماعية منه بغض النظر عن قوتهما الحقيقية ولكن الطفل يبدأ بدخوله المدرسة بتقدير الاتجاهات التي يراها المجتمع الكبير مثلا يعرف أن عدم القدرة على القراءة والكتابة صفة غير مرغوبة، لذلك ينتج مغايرة Contrast في مفهوم الطفل لوالديه ولنفسه[5]، لأن إدراكه تقييم الآخرين لوالديه يؤخذ كمتمثلات حول الذات لهذا السبب يؤثر مركز الأسرة الاجتماعي و الاقتصادي وصفات الآباء على كيفية إدراك الطفل لذاته سلبا أو إيجابا، فتوحد الطفل على الطبقة التي تنتمي لها أسرته من الصعب تغييره لأنه ليس اعتقادا أو وجهة نظر مفروضة من الآخر أو ناتجة عن خبرات معينة في الأسرة بالرغم من أهمية هذا، إنها ناتجة عن مبدأ أساسي هو أن أي صفة لا تعرف إلا

(1) Hetherimgton, parke, Child psychologie, london, NY, p444.
(2) Ibid., p444.
(3) Bukatko, dachler, op. cit., p597.
(4) Hetherimgton, paek, op. cit., p446.
(5) Kagan(j), the grouth of the Child great britain the harvster, press limited, NY, p 213.

بإسنادها لصفة أخرى[1]، فنقول فقير مقارنه بالغني، قوي مقارنة بالضعيف، أي ليس هناك صفة أو شيء مطلق بل نسبي بالنسبة للآخر، فطفل الطبقة المنخفضة أو المتوسطة أو المرتفعة يحدد موقعه بناء على المغايرة بينه وبين أطفال الطبقات الأخرى.

م2- تأثير الوسط(جماعة الرفاق)في تنشئة الفرد.

أ- وظيفة جماعة الرفاق الاجتماعية: قدم **حامد عبد السلام زهران** وظائف جماعة الرفاق فيما يلي:

- تنمية شخصية الفرد بصفة عامة و إكسابه نمط الشخصية الجماعية و الدور و الشعور الجماعي.

- مساعدة الفرد على النمو الجسمي السوي عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي والمساعدة على النمو العقلي من خلال ممارسة الهوايات و المساعدة على النمو الاجتماعي من خلال ممارسة أوجه النشاط الاجتماعي و تكوين الصداقات والمساعدة على النمو الانفعالي من خلال المساندة الانفعالية نمو العلاقات العاطفية

- تكوين و بلورة معايير اجتماعية معينة وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض الاجتماعية للسلوك.
- تنمية الولاء الجماعي في نفسية الفرد و تحفيزه على المنافسة مع جماعات أخرى
- بناء اتجاهات نفسية اجتماعية إزاء الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية المحيطة كالخلطة الاجتماعية والمعاملة الاجتماعية و الجنس.
- إشباع حاجات الفرد النفسية، الاجتماعية كحاجة الحب و الانتماء.
- القيام بوظيفة استدراك النقص الحاصل في شخصية الفرد للإمداد الفرد بثقافة اجتماعية حول العديد من القضايا الاجتماعية المطروحة[2].
- وتزداد أهمية الوظائف التي تؤديها جماعة الرفاق نحو أفرادها في مرحلة المراهقة أكثر من المراحل الأخرى من النمو الاجتماعي فهي تساعد المراهق على عملية الاعتماد على النفس والتكيف الاجتماعي والانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد فهي البيئة الاجتماعية المناسبة للمراهق لأن يؤدي أدوارا اجتماعية معينة ما كان يستطيع القيام بها من دونها وذلك للخصائص النفس الاجتماعي التي تسود في جماعة الرفاق من التسامح وحوار وتصحيح وتقويم وتدريب[3] ، فجماعة الرفاق في مرحلة المراهقة تقوم بوظيفة الضبط الاجتماعي التلقائي للفرد من ناحية و توفير الأمن العاطفي والنفسي والحسي من ناحية أخرى[4] ، كما يمكن القول كذلك أن الفرد المراهق يتوفر له من خلال هذه الوظائف الشعور بالانتماء و الشعور بالاستقلال[5].

---

(1)Kagan (j), op. cit, p231.

(2) حامد، عبد السلام، زهران، مرجع سابق، ص261.
(3) بث، هس، اليزابيث و ماركوس، بينرسنين، علم الاجتماع، تر: الشعبيني مصطفى، الرياض، دار المريخ للنشر،1989، ص200.
(4) محمود، حسن، مرجع سابق، ص430.
(5) السيد، فؤاد البهي، مرجع سابق، ص198.

ب/ تأثير جماعة الرفاق على الفرد: تساهم جماعة الرفاق بشكل أساسي في صياغة شخصية الطفل وسلوكه الاجتماعي وقيمه واتجاهاته فالأطفال يؤثرون في بعضهم البعض عن طريق الأفعال والسلوك النموذجي الذي يمكن أن يقلد تحت تأثير التدعيم الاجتماعي بينهم أو العقاب الاجتماعي أو التقييم الاجتماعي الذي عادة ما يتم عن طريق الملاحظة والنقد كما توفر جماعة الرفاق التغذية الرجعية لأفرادها مما يؤدي بها إلى التطبيع الاجتماعي(1).
وتشير دراسات أخرى إلى أن قسما من شعور الأطفال ينشأ نتيجة للمعايير والحدود التي تقننها جماعة الرفاق كما أن سلوك الفرد يتـأثر بشكل كبير بسلوك أقرانه في الجماعة حتى إن رأي الطفل يرتبط بالوضعية الاجتماعية لمحيط جماعة الرفاق(2)، ويبدو تأثير جماعة الرفاق في الفرد من خلال اكتساب الطفل مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الجديدة أو توفر له الجماعة فرصة تطوير وتنمية الاتجاهات التي اكتسبها من الأسرة كمادة خام وكذلك يكتسب الطفل قيم القيادة وقواعد التعارف الاجتماعي إذ يجد نفسه يتساوى مع أقرانه في درجة تأدية أدوار معينة الأمر الذي يؤدي به إسقاط قدراته على هذه الأدوار كما يؤدي به الانتماء لجماعة الرفاق إلى اكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعده على تحقيق حاجة الاستقلال الذاتي وحاجة تقدير الذات وحاجة الأمن والحاجة للمعلومات(3)، وتؤدي عملية الملاحظة دورا كبيرا في تعلم القيم والاتجاهان والميول والآراء باعتبار جماعة الرفاق لا تملك سلطة قهرية على أفرادها و إنما هي في الغالب الأحيان جماعات تلقائية والقيم والمعارف السائدة فيها متعارف عليها بشكل تلقائي وبالتالي تأثيرها يكون بشكل تلقائي وغير رسمي ومن جهة أخرى نستدرك على أنه ليس في كل الحالات يكون تعلم الطفل لقيم الجماعة وسلوكها يتم بشكل تلقائي وإنما هناك بعض الجماعات التي تنتقل إلى المرحلة الرسمية، وتعلم أفرادها قوانينها ومعايير سيرها الداخلي و البناء الهيكلي لتكون الجماعة و تؤثر من خلال السلطة و العلاقة القائمة بين القيادة و الأتباع(4).
ج- السلوك الاجتماعي للفرد مع جماعة الرفاق في الوسط الريفي: لما كانت المدرسة المكان الذي يقضي فيه الطفل معظم أوقات نهاره فان جماعة الرفاق التي تنشا خلال هذا الوسط تتبع سلوكات متباينة تكون في معظمها استجابات سلوكية للمحيط الاجتماعي المتواجدة به هذه الاستجابات يمكن وصفها كالتالي:
1- المسايرة: و هي عبارة عن نوع من التعديل و التغيير في السلوك و الاتجاهات ينشا من جراء ضغط الجماعة الحقيقي و المتخيل على أفرادها(5)، و في هذا الصدد هناك فرق بين المسايرة التي هي عبارة عن إذعان الفرد لنظام الجماعة و بين قبول الفرد لأوامر الجماعة و يرى **لندال دافيد** أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على ظاهر مسايرة الفرد للجماعة في سلوكه الاجتماعي و هي كالآتي:

---

(1) Paul , mussen, henery,Child developement and personality,Harter hnternational, p223.
(2) Karen, d, withe, (childrens perceptions of behavior problem peers: effects of teacher feed back,and peer reputed stats), journal of school psycology, vol, 34, n01, 1996, p55.
(3) القاضي، يوسف، مصطفى و محمد مصطفى، السلوك الاجتماعي للفرد، شركة مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع، د ذ م ن، 1981، ص141.
(4) Robert r, belle, holger, r, stud, op. cit., p81.
(5) لندال، دافيد، مدخل علم النفس، تر: سيد، الطواب و آخرون، مرجعة و تقديم: فؤاد الخطيب، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر، 1980، ص758.

- قدرة الجماعة على مراقبة أفرادها و معرفة من من الأفراد الذي يذعن و من من الأفراد الذي لا يذعن.
- قدرة الجماعة على التحكم في أعضائها و ممارسة ضغط عليهم و استعمال أسلوب الإجبار وفرض العقوبات.
- وجود جانب كبير من الاندماج و الانسجام و التناسق داخل محيط الجماعة كما يحدث في الأسرة حيث لا تكون العضوية بالانتخاب ولا يأخذ العمل أو النشاط الطابع الرسمي و إنما يكون بشكل تلقائي[1].

2- **الطاعة و الانقياد:** تتخذ جماعة الرفاق في الوسط المدرسي شكل المجتمع المصغر وتنظيم اجتماعي يتكون من قادة و إتباع و من خلال سلوك إلقاء الأوامر و تلقيها تؤثر الجماعة على سلوك أعضائها و تقوم بشتى أنواع الأنشطة الاجتماعية كما أن الأفراد في بعض الأحيان يندفعون إلى الطاعة من اجل انجاز الهدف و العمل في راحة وتبادل الأدوار و إشباع الحاجات.

3 -الانسحاب و الانكفاء: هناك أسلوب أخر هو بمثابة استجابة واقعية لمحيط الجماعة أو هو نتيجة للعوائق و المشاكل التي يتعرض لها الطفل داخل جماعة رفاق المدرسة،فقد ينسحب من جماعة الرفاق التي هي من جنسه إلى جماعة أخرى من الجنس الأخر و ذلك تحت ضغط عدم الشعور بعدم الإشباع النفسي و الاجتماعي،وكذلك الشعور بالفشل و الكراهية من قبل زملائه، و في بعض الأحيان يلجا الأطفال إلى طريقة أخرى و هي الانكفاء على التحصيل الدراسي لتعويض الإخفاق في المجالات الأخرى و بذلك يطرد الطفل أوهام الفشل[2].

- **المنافسة:**هناك سلوك اجتماعي أخر لا يقل أهمية عن سابقيه فكما يلجا أعضاء الجماعة إلى التعاون في انجاز هدف معين فإنهم يلجاون إلى المنافسة بينهم خاصة في أداء ادوار معينة و يتعلق الأمر بإظهار قدرة بناء علاقات حسنة و استعطاف الآخرين و جلب تأييدهم .
ويرتبط ذلك بظاهرة الشعبية داخل جماعة الرفاق و هذه المهمة هي من أهم الوظائف الأساسية في حياة الفرد خصوصا في الطفولة و المراهقة،كما أن الفشل في المنافسة و بناء العلاقات مع أعضاء الجماعة هو في حد ذاته يشكل مخاطرة كبيرة في التعاون مع الجماعة و إحراز تأييدهم و قبولهم الاجتماعي[3].

5-العدوانية:من جانب آخر تظهر مجموعة من السلوكات الغير اجتماعية من جراء ظاهرة التوتر و التدافع التي تتعرض لها الجماعة من حين لآخر أو نتيجة لطبيعة المحيط حول الجماعة و القيم السائدة فيه،و من بين هاته السلوكات العدوانية التي يمكن أن تكون نتيجة لظاهرة الرفض الاجتماعي من قبل الجماعة للفرد، عندئذ يلجا الفرد المنبوذ إلى ارتكاب اعتداءات على زملائه كالكلام البذيء أو تحطيم أغراضهم أو ضربهم أو الإيقاع بهم[4].

---

(1) ليندال، دافيد، مرجع سابق، ص760.
(2) محمود، حسن، مرجع سابق، ص252.
(3) Deborah,A cohen and others, The family and childrens perr relations, journal of social and personal relation ships, vo :08, 1991, p315.
(4) Christofer s, martin and others, Aggressivity inatention hyperctivity and impulsivity il boys qt high and low risk for substance abuse, journal of abnor, Al child psychology, vo: 22, n = 02, 1994, p177.

ملخص الدراسة النظرية:

مما سبق تبدو عملية التنشئة الاجتماعية عملية ثقافية في مدلولاتها الأساسية ذلك أنها تتماشى و تساير الفرد في حياته تبعا للمعطيات المحيطة به و نقصد بها كل ما يشارك الفرد مسيرة حياته من ظروف بيئية و اجتماعية و معايير و عادات تؤثر في الأفراد فيتأثرون بها و يؤثرون فيها و هنا تحدث أشكال مختلفة لعمليات التفاعل كالقبول و الرفض و النبذ و الصراع و غيرها من المظاهر التي تكون شخصية الفرد و خاصة في المحيط الريفي الغني بثقافته و بثقافاته الفرعية التي تصقل الفرد في مضمونها فيتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يحمل خصائص الوسط الذي يعيش فيه و ما يعكسه ذلك الوسط من تأثيرات على كل المؤسسات التي تعنى بعملية تنشئة الأفراد فيه،و حتى نعطي صورة أكثر دلالة و وضوح عن تواصل التنشئة بين الأسرة و المدرسة في الوسط الريفي فإننا سنتطرق بالذكر و التحليل و المناقشة لأهم المؤثرات سواء الداخلية و المرتبطة بحياة التلاميذ أنفسهم (أسرهم) و ما تحويه من ظروف معيشية(اقتصادية و ثقافية) و كذا المؤثرات الخارجية المتعلقة أساسا بمدارسهم و مختلف العلاقات التي تسود داخلها بفعل تأثير ارتباطاتها بالتنظيمات المجتمعية التي تحتك بها،و أنماط الثقافة المتواجدة بوسط إقامتهم والتي هي انعكاس لطابع الحياة الجمعية لهذا الوسط.

كل هاته المحاور سنحاول تحليلها إحصائيا ثم التعليق عنها سوسيولوجيا من خلال تحليل و مناقشة فرضيات دراستنا والتي ستوصلنا إلى التأكد أو نفي محتواها،و ذلك خلال الدراسة الميدانية التي سنتناولها لاحقا.

البـــــاب الميــداني

الفصل السابع:

الضوابط المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

I- مجالات الدراسة.
1- المجال البشري.
أ- تحديد مجتمع البحث.
ب- إختيار عينة الدراسة.
2- المجال الجغرافي.
3- المجال الزماني.
4- ملحقات الدراسة الميدانية.
II- خصائص عينة الدراسة.

ملخص الفصل.

تمهيد: سندرج خلال هذا الفصل عدّة نقاط نجدها مهمة وأساسية تثري وتوضح القضايا والضوابط المنهجية المتعلقة بجانب الدراسة البشري كتحديد مجتمع البحث المعني بالدراسة وكذا اختيار العينة و المجال الجغرافي المتواجد فيه لقياس درجة تمثيلها المجالي والمجال الزمني الذي أمكننا فيه تناول هذه العينة بالدراسة والتحليل،وكخطوة عملية أولى لتقديم توضيحات عن العينة المعنية بالدراسة ارتأينا إدراج جداول تعريفية و رسوم بيانية تحدد خصائص العينة المدروسة و هي كالآتي:

أولاً: فئات سن التلاميذ عينة الدراسة ذلك أن السن يحدد مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ كما تحدد نسبة التسرب المدرسي أين نجد أوساط تحافظ على تمدرس أبنائها إلى فترات طويلة مقابل أوساط يتسرب أبناءها.

ثانياً: فئات جنس التلاميذ ذلك أن جنس المتمدرسين يعكس الخلفية الثقافية للوسط المتواجد فيه التلاميذ من حيث السماح أو منع الفتيات من الدراسة في سن محدودة.

ثالثاً: المستوى الدراسي لتلاميذ عينة الدراسة والذي تحدده جملة من العوامل منها تكامل وتناسق الأهداف والأعمال المشتركة بين وسط التلميذ الأسري وكذا المدرسي و المجهودات المشتركة لكليهما.

رابعا: عدد إخوة تلاميذ عينة الدراسة والذي يعكس الخلفية الثقافية لأسر تلاميذ عينة الدراسة من خلال الإكثار في العدد نتيجة غياب قواعد حفظ وتنظيم النسل وكذا من اشتراك أكبر عدد ممكن منهم مستقبلا في الأعمال المختلفة.

خامسا: حجم أسر تلاميذ عينة الدراسة ممتدة كانت أو نووية والذي يؤثر بدوره في توزيع المداخيل الاقتصادية والثقافية والتربوية على أفراد الأسر سلبا أو إيجابا ويعكس مواقف وتصرفات أسر التلاميذ اتجاه مختلف الإشكالات التي تخص أبناءهم و لاسيما على مستوى تمدرسهم.

سادسا: فئات مهن أولياء التلاميذ والتي تعكس الخلفية الثقافية لأسر تلاميذ عينة الدراسة، وهي بدورها تمثل الواقع الاجتماعي لأسر تلاميذ عينة الدراسة والذي يؤثر فيما بعد تأثيرا مباشرا على الأبناء من خلال تحفيزهم وتشجيعهم على التحصيل المدرسي أو العكس.

سابعاً: فئات المستويات التعليمية لإخوة تلاميذ عينة الدراسة (الأبناء) والتي هي انعكاس لامحالة للأثر المتبادل بين العمل الأسري والمدرسي فيما يخص تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء.

1-مجالات الدراسة:

1- المجال البشري:

أ- تحديد مجتمع البحث: حددنا مجتمع بحثنا في المدرسة الجزائرية في الوسط الريفي في طورها الأساسي المتوسط (الرابعة متوسط)، وهي مرحلة حساسة خاصة وأنها تمثل مرحلة المراهقة وما يصاحبها من نمو فكري و فيزيولوجي ونفسي تظهر آثاره من خلال التغيرات السريعة التي تمس التلاميذ خلال مرحلة نموهم هذه، وتنعكس آثار الوسط الذي ينتمي إليه التلاميذ خاصة مع الأثر الثقافي الذي يميزه تأثير الثقافات الفرعية على شخصية التلميذ أيما تأثير تظهر نتائجه في سلوكات التلاميذ في الوسط المدرسي وفي نتائج النجاح في العملية التربوية.

ب- اختيار العينة: نظرا للعاملين المادي والزمني فقد اخترنا ولاية برج بوعريريج باعتبارها ولاية متميزة بطابعها الريفي هذا من جهة، إضافة إلى كونها ونظرا لتموقعها الجغرافي فهي

تطل على ولايات ذات طابع ثقافي مختلف على غرار مدينة البويرة، بجاية (القبائل)، المسيلة (الحضنة) ولاية سطيف (الهضاب) وغيرها، لأن دراسة عينة من هاته الولاية يمثل بدقة الطابع الريفي بخصائصه الثقافية المختلفة، والمنتشرة على مستوى التراب الوطني،وبعدما قمنا بدراسة جغرافية للولاية قمنا بتقسيمها إلى أربع مناطق: دائرة **بئر قاصد علي** ممثلة للجهة الشرقية، دائرة **المنصورة** ممثلة للجهة الغربية، دائرة **الجعافرة** ممثلة للجهة الشمالية وأخيرا دائرة **الحمادية** ممثلة للجهة الجنوبية، ونرى بأن هذا التقسيم يغطي نسبة كبيرة الواقع الثقافي والاجتماعي لمعظم مدارس أرياف ولاية دراستنا،و قد قمنا بتوزيع 114 استمارة عشوائيا على تلاميذ مجتمع البحث وهذا حرصا على أن تكون عينتنا ممثلة ولو تمثيلا نسبيا لمجتمع البحث لكي يمكن تعميم النتائج فيما بعد وقد تمكنا من استرجاع هذه الاستمارات وقد قبلت لاعتمادها على الشروط المنهجية المطلوبة.

2- المجال الجغرافي:

كما أشرنا سابقا فقد قسمنا الولاية أربع دوائر ممثلة للجهات الأربعة والتي تمثل حدود الولاية وبعدها اتبعنا الخطوات التالية:

أولاً : قمنا بإحصاء دقيق لعدد تلاميذ السنة الرابعة بالنسبة لجميع متوسطات المناطق الأربع لهاته الولاية فوجدنا العدد يساوي 1425 تلميذ موزعة على النحو التالي :

بئر قاصد علي: عدد تلاميذ السنة الرابعة في متوسطات الأرياف يساوي 239 تلميذ.

المنصورة: عدد تلاميذ السنة الرابعة في متوسطات الأرياف يساوي 366 تلميذ.

الجعافرة: عدد تلاميذ السنة الرابعة في متوسطات الأرياف يساوي 299 تلميذ.

الحمادية: عدد تلاميذ السنة الرابعة في متوسطات الأرياف يساوي 467 تلميذ.

ثانياً: قمنا باختيار نسبة 8%من المجموع الكلي للتلاميذ حيث أنّ:

1425 ⟵ 100%.

س ⟵ 8%.

س = عدد أفراد العينة = $\frac{1425*8\%}{100\%}$ = 114 تلميذ

ثالثاً: قمنا بتحديد نسبة متساوية ممثلة لأفراد العينة لكل دائرة أو منطقة من المناطق الأربع فكانت النتائج على النحو التالي:

بئر قاصد علي:

1425 ⟵ 114

293 ⟵ ص1

⟸ ص1 = 24 تلميذ

منصورة:

1425 ⟵ 114

366 ⟵ ص2

⟸ ص2= 29 تلميذ

الجعافرة:

1425 ⟵ 114

299 ⟵ ص3

ص3= 24 تلميذ

الحمادية:

1425 ⟵ 114

467 ⟵ ص4

ص4 = 37 تلميذ

و قمنا بتوزيع الاستمارات حسب عدد أفراد كل منطقة على مجموع المدارس بالتساوي وبصورة عشوائية فكان على النحو التـالي:

الولاية	الدائرة	المدارس	عدد التلاميذ لكل مدرسة	التكرار الجزئي	التكرار الكلي	النسبة %
برج بوعريريج	بئر قاصد علي	بن أغريب أسعيد خليل	116	24	293	21.05
		مباركي عمر الشفاء	114			
		دراج الساسي رأس العين	63			
	منصورة	بوجبهة	00	29	366	25.44
		بويحي محمد الطاهر حرازة	80			
		لعزيزي محمد العيد أولاد	33			
		سيدي إبراهيم	39			
		الأخوة ميمون السلاطنة	96			
		بونقاب محمد بن داود	56			
		عين النوق	62			
		القصابية				
	جعافرة	خليفي الزبير أولاد خليفة	95	24	299	21.05
		مجابرة علي الماين	74			
		بن عيشوش يحي القلة	110			
		دعدوش إبراهيم تفرق	20			
	الحمادية	العيداني إبراهيم الواد لخضر	121	37	467	32.46
		مشتة فطيمة	00			
		بن تومي عبد الله لمقارن	57			
		غفتسيان	43			
		وارم عبد القادر الحامة	40			
		بوطاعة محمد توبو	82			
		القصور الجديدة	63			
		وراسن	61			
المجموع			1425	114	1425	100

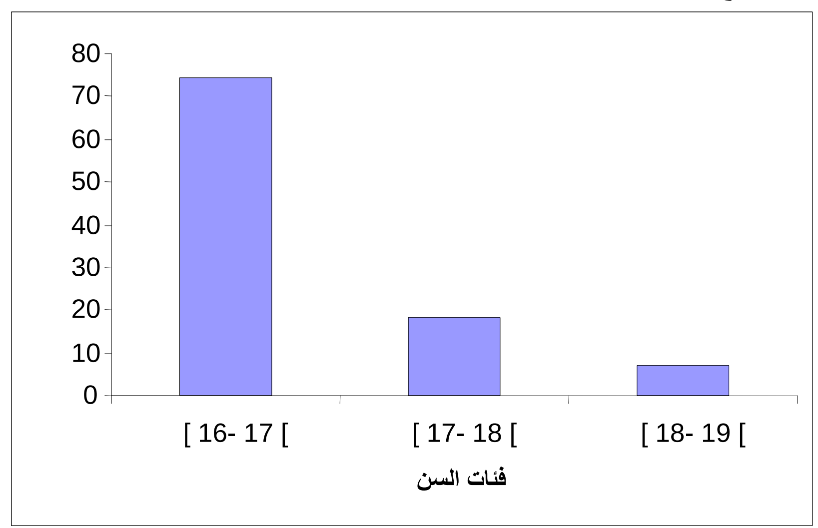
3- المجال الزمني:
يتم الاتصال مبدئيا بالميدان لتجريب الاستمارة في شهر نوفمبر 2006 وانتهينا من توزيع و جمع الاستمارات في مارس 2007، وقد كان الاتصال بالميدان يتم بصورة مستمرة ودورية خاصة وأن ميدان الدراسة هو نفسه ميدان العمل الذي ننتمي إليه،و بعد الانتهاء من مرحلة تجريب الاستمارة شرعنا في التوزيع الفعلي لها و الذي امتد كما ذكرنا سابقا من أواخر ديسمبر2007 إلى أواخر جانفي2008.
4- ملحقات الدراسة البيانية: و تتمثل في خارطة جغرافية تبين أهم أقاليم (المناطق الإدارية) لولاية برج بوعريريج و كذا الإحصاء الخاص بتلاميذ الطور المتوسط للمناطق الأربع والتي تمثل مجتمع البحث وتغطي مجال الدراسة وهي موضحة ضمن ملاحق الدراسة.

II - خصائص عينة الدراسة :

أ- سن تلاميذ عينة الدراسة :

التكرارات / فئات السن	التكرار	النسبة
] 16- 17]	85	74.56
] 17- 18]	21	18.42
] 18- 19]	08	07.02
المجموع	114	100 %

جدول رقم (01) توزيع عينة الدراسة حسب السن.



الرسم البياني رقم (01) : توزيع أفراد العينة وفق السن.

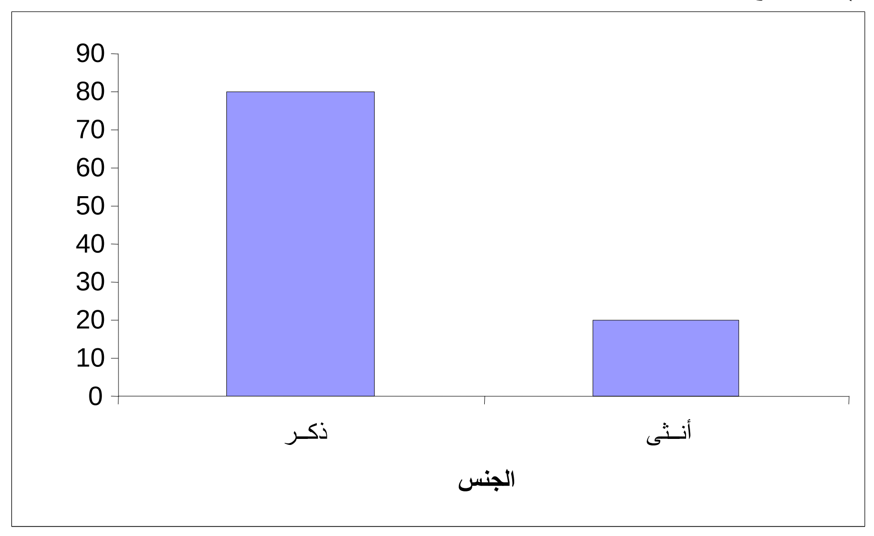
يشير الرسم البياني رقم (01) المحدد لإجابات السؤال الأول حول توزيع التلاميذ حسب سنهم إلى أن 74.56 % من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة ثم تليها سنة 18.42 % من التلاميذ تتراوح أعمارهم من 17 و 18 سنة في حين تقل فئة التلاميذ الذين تراوح أعمارهم بين 18 و 19 سنة إلى 7.02%،هذه المعطيات تبين أن معظم التلاميذ يتمدرسون في إطار السن القانونية أي لم يعيدوا السنة حيث يتراوح سن تلميذ السنة الرابعة المتوسط وفق النظام التربوي الجديد إلى 16 سنة في حين نجد أن فئة أخرى تجاوزت هذا السن وهذا راجع لإعادتها السنة في الفترات الدراسية التي سبقت هاته السنة، كما نلاحظ اهتمام النظام التربوي ومنحه فرص أكبر للتلاميذ الذين تجاوزوا السن القانونية بأكثر من سنة وهذا يؤكد

رغبة النظام التربوي للاحتفاظ بالتلاميذ لأطول فترة واستعداده لمواجهة التسرب الذي ينتج عنه مشاكل للتلاميذ وخاصة خلال هذه السن.

ب- جنس تلاميذ عينة الدراسة:

التكرارات / الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	91	79.8
أنثى	23	20.2
المجموع	114	100

جدول رقم (02) توزيع التلاميذ حسب الجنس.



الرسم البياني رقم (02) : توزيع أفراد العينة وفق الجنس.

يشير الرسم البياني رقم (02) المحدد لإجابات السؤال الثاني حول جنس أفراد العينة إلى أن فئة الذكور هي الفئة الأغلبية في عينة دراستنا 79.8% مقابل 20.2% من فئة الإناث.

هذه النسبة تعكس في الحقيقة طبيعة التدريس في المناطق الريفية حيث يتمتع الذكور بفترة تدريس أكبر من الإناث أين تتوقف غالبا فئة الإناث عن الدراسة في سن مبكرة لا تتعدى في أغلبها الطور الابتدائي وهذا لاعتبارات ثقافية معينة أهمها التزام الأنثى بالمنزل واهتمامها بالنشاطات المنزلية وكذا تزويجها في سن مبكرة في حين تمنح للذكور فرص تكوين أطول.

ج- المستوى الدراسي لعينة تلاميذ الدراسة:

التكرارات / المستوى	التكرار	النسبة %
عالي	24	21.1
متوسط	70	61.4
منخفض	20	17.5
المجموع	114	100

جدول رقم (03) توزيع التلاميذ حسب مستوى تحصيلهم الدراسي.

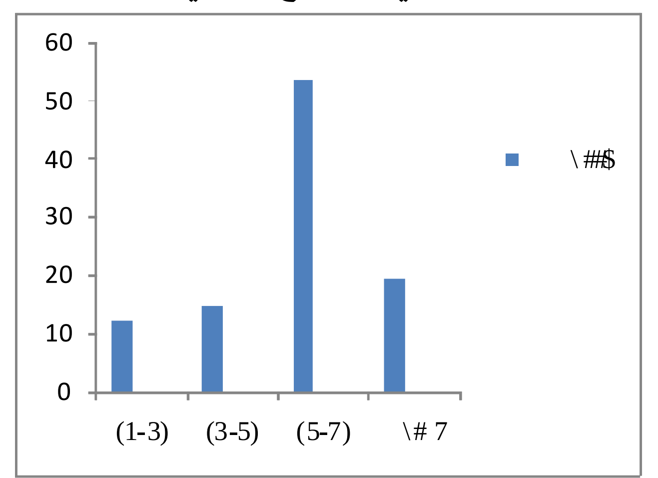
يشير الجدول رقم (03) المحدد لإجابات السؤال الثالث حول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستواهم التعليمي إلى أن فئة التلاميذ ذوي المستوى المتوسط هي الغالبة بنسبة

61.4% ثم تليها فئة التلاميذ ذوي المستوى العالي بـ 21.1% ثم تأتي في الأخير فئة التلاميذ ذوي المستوى المنخفض بـ 17.5%، هذه المعطيات الإحصائية تعكس صورة التعليم في مدارس المجتمعات الريفية والتي يبقى مستوى التحصيل فيها متوسط على العموم وهذا يعكس جملة العوامل المحيطة بتمدرس التلاميذ في الوسط الريفي منها الظروف المعيشية الاجتماعية والثقافية مثل غياب المرافق التثقيفية وكذا عدم الاعتماد على الدروس الخصوصية والساعات الإضافية وهذا ما يجعل المستوى متوسط، في حين نلاحظ مجموعة تحصيلها عالي وهي عادة تمثل جماعة التلاميذ الذين يتميزون بقدرات ذكائية عالية وكذا جماعة التلاميذ الذين يحسنون مستواهم عن طريق المنافسة وخاصة باعتبار المجتمع الريفي مجتمع ضيق وبالتالي فإن المنافسة تكون على أساس التفوق بين العائلات، في حين نجد فئات التلاميذ ذوي المستوى المنخفض وهي عادة فئات التلاميذ التي تشهد أسرها ظروف معيشية قاسية خاصة مع البطالة المنتشرة بشكل مكثف وخاصة في المجتمع الريفي.

د- عدد إخوة تلاميذ الدراسة :

عدد الأخوة	التكرار	النسبة
3-1	14	12.3
5-3	17	14.9
7-5	61	53.5
7 فأكثر	22	19.3
المجموع	114	100

جدول رقم(04): توزيع التلاميذ حسب عدد إخوتهم.



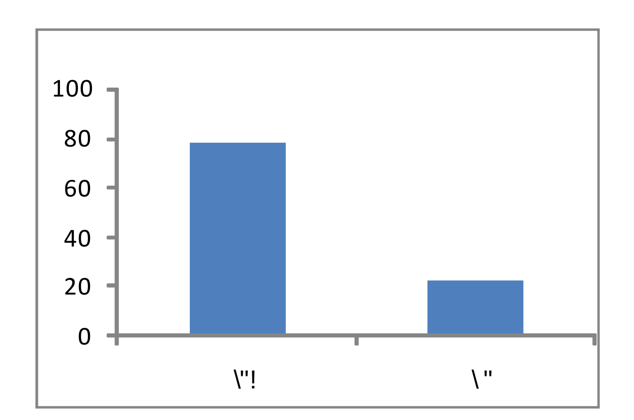
الرسم البياني رقم(03): توزيع أفراد العينة وفق عدد إخوتهم.

يشير الرسم البياني رقم (03) المحدد لإجابات السؤال الرابع حول توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب عدد إخوتهم إلى أن فئة التلاميذ الذين عدد إخوتهم الذين يقدر عدد إخوتهم بين 5-7 هي الفئة الأغلبية بنسبة 53.5% ثم تليها فئة التلاميذ الذين تتراوح عدد إخوتهم من 7 فأكثر بنسبة 19.3% ثم التلاميذ الذين يتراوح عدد إخوتهم بين 3-5 بنسبة 14.9% وأخيرا فئة التلاميذ الذين يتراوح عدد إخوتهم بين 1-3 بنسبة 12.3%، تعكس لنا هذه النسب مدى خصائص الأسر الريفية التي عادة ما تلجأ إلى أكبر عدد من الأولاد وذلك لتوجيههم نحو النشاطات الفلاحية التي تتطلب أكبر عدد من الأولاد بالإضافة إلى عدم ترشيد النسل وهذا راجع إلى غياب ثقافة تحديد النسل كما أن الأسر الريفية تلجأ إلى أكبر عدد من الأولاد وخاصة الذكور وهذا لاستعمالهم في الدفاع عن العائلة أثناء احتمال الإعتداء عليها من طرف الآخرين وكذا استغلالهم في الأنشطة الفلاحية التي تتطلب أكبر عدد من اليد العاملة، كما نجد أن نسبة قليلة من الأسر عدد أولادها قليل وهي في معظمها تمثل أسر التلاميذ الذين ينتمي آباءهم إلى قطاعات غير فلاحية مثل قطاع التعليم أو الوظيف ونتيجة لكونها تحمل رصيد ثقافي معتبر فإنها تلجأ إلى تحديد النسل وذلك من أجل ضمان حياة كريمة لأفرادها.

هـ- حجم أسر تلاميذ عينة الدراسة:

الحجم	العدد	النسبة
ممتدة	89	78.1
نووية	25	21.9
المجموع	114	100

جدول رقم (05)توزيع أسر التلاميذ حسب حجمها.



الرسم البياني رقم (04): توزيع أسر التلاميذ حسب حجمها.

يشير الرسم البياني رقم (04) المحدد لإجابات السؤال الخامس حول حجم أسر تلاميذ عينة الدراسة إلى أن 78.1% من أسر تلاميذ عينة الدراسة هي أسر ممتدة مقابل 21.9% نووية.

هذه النسب هي من جهة مكملة ومؤكدة لنتائج الجدول الرابع ومن جهة أخرى فهي تعكس لنا طابع الحياة الاجتماعية في وسط المجتمع الريفي الذي رغم التحولات التي يمر بها المجتمع الجزائري إلاّ أنه لا زال محتفظا بالتقاليد التي تحكمه على الخصوص العصبية التي أكدها **ابن خلدون** في كتابه (المقدمة)، هاته العصبية التي تدفع إلى أكبر عدد من الأفراد وبالتالي انضواء مجموعة من الأسر الفرعية وخاصة أسر الأعمام تحت مظلة العائلة الواحدة التي يجمعها الجد والجدة باعتبارهما رئيسا العائلة،في حين نجد بعض الأسر النووية وهي أسر ذات أصول مهنية مختلفة ومنها أسرة الموظفين وكذا أسر التلاميذ النازحين من المدينة للعمل بالريف.

و- مهن أولياء تلاميذ عينة الدراسة:

جنس الوالدين / فئات المهن	الأباء		الأمهات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
موظف إداري	01	0.9	01	0.88
مدرس	04	3.5	0.8	7.02
طبيب	01	0.9	01	0.88
صيدلي	01	0.9	00	00
مهندس	01	0.9	00	00
تقني سامي طب	01	0.9	00	00
مقاول	01	0.9	00	00
مدير مدرسة	01	0.9	00	00
إمام	01	0.9	00	00
تاجر	05	4.4	00	00
سائق	02	1.7	00	00
سلك الأمن	02	1.7	00	00
عامل بسيط	05	4.4	00	00
ميكانيكي	01	0.9	00	00
دهان	01	0.9	00	00
جزار	01	0.9	00	00
بناء	14	12.2	00	00
طباخ	02	01.7	00	00
بطال	26	22.8	00	00
خياط	00	00	15	13.16
ربة بيت	00	00	89	78.06
فلاح	43	37.7	00	00
المجموع	114	100	114	100

جدول رقم (06) توزيع أولياء أسر تلاميذ عينة الدراسة حسب أصولهم المهنية.

يشير الجدول رقم(06) إلى المهن والأصول المهنية لأولياء تلاميذ عينة الدراسة من الجنسين حيث تأتي فئة الفلاحين بأكبر نسبة بـ37.7% ثم تليها فئة البطالين بـ 22.8% ثم عمال الأشغال العمومية (مقاول + عمال متخصّصين وغير متخصّصين (بنّاء و دهان) بنسبة 18.4% ثم الخدمات (سائق،ميكانيكي،جزار، طباخ) بـ 5.2% ثم التعليم (مدرس، مدير مدرسة)بـ 4.4% والتاجر بنفس النسبة أي 4.4% ثم الصحة (طبيب، صيدلي، تقني طب)، بـ2.7% فأسلاك الأمن بـ 1.7% ثم في الأخير الإدارة (موظفين) وإطارات من مختلف الأصناف المهنية (مهندس) وكذا السلك الديني بنسب متساوية تساوي 0.9%، وإذا كان الحال كذلك عند الآباء فإننا في الفئة الغالبة عند الأمهات هي ربات البيوت بـ 78.06% ثم الحرفيين (الخياطة) بـ13.16% ثم التعليم بـ 7.02% وتأتي الإدارة وقطاع الصحة بنسب متساوية بـ 0.88% في الأخير، الملاحظة التي يمكن استنتاجها من خلال هذا العرض الإحصائي هي أن عينة الدراسة من الأصول المهنية للآباء ممثلة تمثيل يعكس طبيعة الحياة الاجتماعية بالوسط الريفي الذي تغلب عليه مهنة الفلاحة، بالإضافة إلى مهن الأشغال العمومية ونلاحظ أيضا أن

نسبة البطالة مست الوسط الريفي لاسيما وأن الفلاحة التقليدية بدأت في الزوال وحلت محلها الفلاحة الحديثة التي تعتمد على الآلات وأمام غلاء كلفة الأعمال الفلاحية فإن فئة كبيرة من الفلاحين أصبحت تعاني البطالة،أما فيما يخص الأصول المهنية للأمهات فهي بدورها تعكس تماما واقع العمل لدى المرأة الريفية إذ تمثل ربات البيوت أو ما يسمى بالعمل المنزلي الفئة الغالبة ليأتي بعدها المهن الحرفية (الخياطة) التي تتماشى مع المستوى الثقافي للفتاة الريفية التي لا تكمل دراستها في الغالب، ثم التعليم والإدارة وهي المجالات المهنية المفتوحة أمام المرأة الجزائرية بما فيها الريفية.

ي- مختلف أطوار تمدرس أبناء أسر عينة الدراسة



الرسم البياني رقم (05): المحدد لتوزيع أطوار تمدرس أبناء وبنات أسر التلاميذ.

يشير الرسم البياني رقم (05) المحدد لتوزيع أطوار تمدرس أبناء وبنات أسر تلاميذ عينة الدراسة إلى أن أكبر نسبة تتركز في التعليم المتوسط بـ29.27%، ثم التعليم الإبتدائي بـ25.03%،ثم الثانوي بـ 21.23%، ثم التعليم القرآني بـ14.97%، فئة الأميين 05.59%، ثم فئة الجامعيين بـ2.57%، فالذين يقرأون ويكتبون بـ 1.23%، وتأتي في الأخير فئة ذوي التعليم العالي بنسبة تكاد تكون منعدمة بـ 0.11%.

الإستنتاج الذي يمكن الخروج به من خلال هذه المعطيات الإحصائية يشير إلى أن أغلب أبناء وبنات أسر تلاميذ عينة الدراسة يتمركزون في التعليم الأساسي وخاصة في طور المتوسط والإبتدائي أين نجد إجبارية ومجانية التعليم تسمح لجميع الأبناء بالتمدرس خلال هاته الأطوار وفي حين لا يتجاوز أغلبهم الطور الثانوي وتوجه معظمهم نحو سوق الشغل أو الأعمال الفلاحية التي تعكس طبيعة النشاط في هذه المنطقة ونجد نسب قليلة جدًّا من الشهادات الجامعية في ظل توجه معظم التلاميذ نتيجة الأوضاع المعيشية الصعبة والفقر بهاته المناطق إلى العمل وترك الدراسة قبل هاته المرحلة.

ملخص الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولنا التطرق إلى خصائص عينة دراستنا،و التي تعطي صورة واضحة فيما بعد عن مختلف العلاقات التي تربط بين مختلف المتغيرات،والتي تفسر و تحلل أهم عناصر و أهداف دراستنا.

الفصل الثامن:

التجانس بين ثقافة المدرسة و الثقافات الفرعية للريف للتلاميذ وملامح التواصل عند عينة الدراسة.

تمهيد

1- ثقافة المدرسة: وصف و تحليل.
2- الثقافات الفرعية للوسط (الريف): وصف و تحليل.
3- التجانس بين الثقافات الفرعية للوسط (الريف) والثقافة المدرسية: و صف وتحليل.
4- تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة: الملامح العامة.
5- تأثير التجانس بين ثقافة المدرسة و الثقافات الفرعية للتلاميذ على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي: مناقشة وتحليل.

ملخص نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

تمهيد:بهدف تقديم رؤية واضحة حول التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للوسط الريف وتأثير ذلك على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين مؤسستي الأسرة والمدرسة وبغرض العرض السليم والمنهجي للمعطيات المتعلقة بهذا الجانب ضمن هذا الفصل ستة مباحث: حيث تضمن المبحث الأول بالوصف والتحليل وعن طريق العرض الإحصائي والبياني والمعطيات المتعلقة بالثقافات الفرعية للوسط الريفي مدرجة في جداول بسيطة ومتضمنة للنقاط التالية: مكان تواجد المدرسة والمرافق التنشئوية المتوفرة وكذا أماكن التردد مع جماعة الرفاق ونوع الرياضيات الممارسة وتنظيم الرحلات مع الرفاق وتوجه الوالدين إلى العرافات واللقاء مع الرفاق في المقاهي الشعبية وأخيرا اهتمام الآباء والأجداد بالقصص الفلكلورية و الحكايا الشعبية،أما المبحث الثاني فقد تضمن بالوصف والتحليل وأيضا عن طريق العرض الإحصائي والبياني المعطيات المتعلقة بالثقافة المدرسة مدرجة في جداول بسيطة ومتضمنة النقاط التالية:الالتزام بتوقيت المدرسة والالتزام بإنشاد النشيد الوطني ورفع وإنزال العلم الوطني وارتداء المئزر وكذا الرحلات المدرسية،أما المبحث الثالث فيتضمن بالوصف والتحليل وأيضا عن طريق العرض الإحصائي و البياني المعطيات المتعلقة بالتجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية لعينة الدراسة مدرجة في جداول بسيطة ومتضمنة النقاط التالية: إلقاء التحية المدرسية من طرف التلاميذ، التزام التلاميذ النظام داخل ساحة المدرسة- الوضعية أثناء دخول التلميذ حجرة الدراسة،طريقة أكل التلاميذ في المطعم المدرسي، تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة، ممارسة نشاطات الإعلام الآلي في مؤسسة الدراسة وممارسة نشاطات مسرحية وإنشادية بمؤسسة الدراسة، علاقة التلميذ بأساتذته ورأيهم في نوعية معاملة أساتذتهم، وقد تضمن المبحث الرابع وصف الملامح العامة لتواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة من خلال ما وصلت إليه الدراسة الميدانية وذلك وفقا للمؤشرات المحددة سالفا والمتعلقة بالجوانب التي لها صلة بالتجانس بين الثقافات الفرعية والثقافة المدرسية: أشكال وحدات اتصال الأولياء بمدارس أبنائهم، حضور الأولياء أثناء استدعاء الإدارة المدرسية لهم، تقديم الأولياء مقترحات للمدرسة وآراء التلاميذ حول أدوار أساتذتهم وكذا طريقة وكيفية اختيارهم الكتب الخارجية وأسباب عزوفهم عن أخذ الدروس الخصوصية ومدى تشجيع المدرسة التلاميذ وتنمية مواهبهم وقدراتهم الإبداعية،أما المبحث الخامس فقد تضمن مدى تأثير التجانس بين الثقافات الفرعية للريف والثقافة المدرسية على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين مؤسستي الأسرة والمدرسة سلبا أو إيجابيا بالمناقشة والتحليل والإثراء و ذلك عن طريق الربط بين مختلف المتغيرات في جداول مركبة**:** إلقاء التلاميذ التحية المدرسية بمدى تقديم أوليائهم مقترحات للمدرسة، التزام التلاميذ النظام داخل ساحة المدرسة وعلاقته بحضور الآباء أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية، وضعية التلاميذ أثناء حجرة الدراسة وعلاقتهما بأشكال وحالات اتصال الآباء بمدارسهم، العلاقة بين طريقة الأكل في مطعم المدرسة وتقديم الأولياء مقترحات لمدرستهم، علاقة ممارسة التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي بكيفية اختيارهم الكتب الخارجية، ممارسة التلاميذ النشاطات المسرحية وعلاقتها برأيهم في تشجيع مدارسهم لهم في تنمية قدراتهم ومواهبهم، علاقة التلاميذ بأساتذتهم وتأثيرها على استدعاء الإدارة المدرسية لأوليائهم، العلاقة بين رأي التلاميذ في نوعية معاملة أساتذتهم بأخذهم للدروس الخصوصية، و أخيرا فقد تضمن المبحث السادس ملخصا لهاته النتائج الجزئية المستخلصة من هذه الفرضية.

1- ثقافة المدرسة وصف وتحليل:

أ- الالتزام بتوقيت المدرسة :

الالتزام بتوقيت المدرسة	العدد	النسبة
نعم	94	82.45
لا	20	17.55
المجموع	114	%100

جدول رقم (07) توزيع التلاميذ حسب التزامهم بتوقيت المدرسة.

يشير الجدول رقم (07) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب التزامهم بتوقيت المدرسة أن أغلبية التلاميذ 82.45 % يلتزمون هذا التوقيت مقابل 17.55 % من التلاميذ لا يلتزمون هذا التوقيت، تدل هذه الإحصائيات على مدى صرامة الإدارة التربوية بالمدرسة التي تعمل على تلقين مبادئ الصرامة والانضباط والالتزام وهي من أهم وأبرز خصائص ثقافة المدرسة.

ب- **الالتزام برفع و إنزال العلم الوطني و إنشاد النشيد الوطني:**

الالتزام بالعلم الوطني	العدد	النسبة
الاستعداد و النشيد	112	98.24
الضحك	01	0.88
اللامبالاة	01	0.88
المجموع	114	%100

الجدول رقم (08) توزيع التلاميذ حول التزامهم بأداء النشيد الوطني.

يشير الجدول رقم (08) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لالتزامهم برفع و إنزال العلم الوطني إلى أن الأغلبية من التلاميذ 24 .98% يلتزمون برفع وإنزال العلم مقابل 1.76% من الذين يضحكون ولا يبالون، تعكس لنا هاته النتائج مدى صرامة الإدارة المدرسية بتنفيذها الصارم لقواعد الثقافة المدرسية من خلال تنمية وتشجيع الروح الوطنية ، والهدف من ذلك هو محاربة مظاهر العولمة الأجنبية التي تدعو إلى المادة وفقط،ومع مظاهر الفقر الذي أثقل كاهل الأسرة الجزائرية التي أصبحت لا تتحدث إلا عن ضمان لقمة العيش وخاصة في المناطق الريفية التي تعاني الفقر بشكل مخيف، إذن هذا الالتزام برفع وإنزال العلم يعكس نمط من أنماط الثقافة المدرسية وهو النمط الوطني أو نمط الوطنية.

ج- **ارتداء المئزر:**

ارتداء المئزر	العدد	النسبة%
نعم	109	95.61
لا	03	02.63
لا أبالي	02	01.76
المجموع	114	%100

جدول رقم (09) توزيع التلاميذ حسب التزامهم بارتداء المئزر.

يشير الجدول رقم (09) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لالتزامهم بارتداء المئزر إلى أن أغلبية التلاميذ يلتزمون بارتداء المئزر بـ 95.61 % مقابل 04.39 % من الذين لا يرتدون و لا يبالون بذلك، تعكس لنا هذه المعطيات الإحصائية مدى صرامة تطبق القوانين المدرسية والتي تدخل في إطار ثقافة المدرسة التي تلزم التلاميذ بارتداء المآزر و هذا لتحقيق غايات مختلفة منها المنظر اللائق والمنسجم مع طبيعة المهام التربوية وكذا الحرص على إزالة الفوارق الاجتماعية من خلال اللباس المشترك ويجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية في طور إنجاز اللباس المدرسي خلال السنة القادمة بغية إعطاء الصفة الحقيقية للمدرسة الجزائرية العمومية أي تعميم وإجبارية ومجانية التعليم وخاصة في أطواره الأولى، إذن هذا الالتزام بارتداء المئزر يعكس نمط آخر من أنماط الثقافة المدرسية و هو النمط التنظيمي.

د- تنظيم الرحلات المدرسية:

تنظيم الرحلات المدرسية	العدد	النسبة
نهاية كل سنة	20	17.54
نهاية كل فصل	81	71.05
لا تنظم	13	13.41
المجموع	114	%100

جدول رقم (10) توزيع التلاميذ تبعا لتنظيم مدارسهم للرحلات المدرسية.

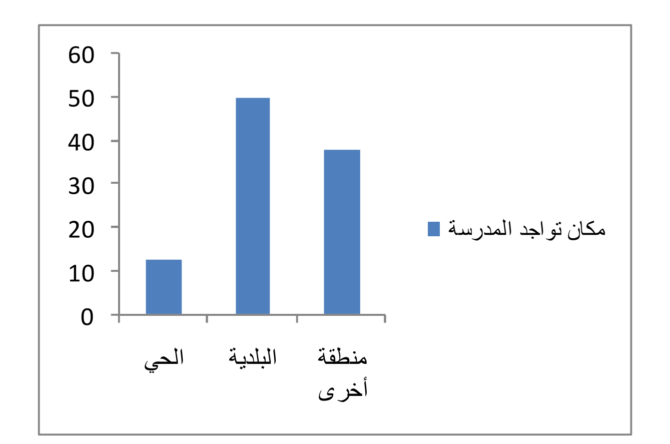
يشير الجدول رقم (10) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتنظيم مدارسهم لرحلات مدرسية إلى أن أغلبية التلاميذ تنظم مدارسهم رحلات (نهاية كل سنة أو نهاية كل فصل) بنسبة 88.59 % مقابل 11.41 % من الذين لا تنظم مدارسهم هاته الرحلات، تعكس لنا هذه النتائج مدى اهتمام الإدارات المدرسية بقواعد النظام التربوي من خلال دعم أساليب الترويح ونشاطات التسلية والغرض منها هو تنمية القدرات المعرفية و الاكتشافية للتلاميذ ودمج التلاميذ مع أكبر عدد من ثقافات التلاميذ الآخرين الذين يتعارفون عليهم من خلال هاته الرحلات وبالتالي عدم حصر التلاميذ ضمن ثقافة واحدة وإنما جعلهم متفتحين على ثقافات الآخرين وكذا اكتسابهم القدرة على التغرب والتعود على مشاق السفر ومتاعبه،إذن هذا الالتزام من طرف الإدارة المدرسية بتنظيم الرحلات يدخل ضمن نمط آخر من أنماط الثقافة المدرسية و هو النمط الترويحي.

2- الثقافات الفرعية للوسط وصف و تحليل:

أ- مكان تواجد المدرسة:

مكان تواجد المدرسة	العدد	النسبة
الحي	14	12.28
البلدية	57	50
منطقة أخرى	43	37.72
المجموع	114	%100

جدول رقم (11) مكان تواجد المدرسة.



الرسم البياني رقم (06) مكان تواجد مدرسة التلاميذ.

يشير الرسم البياني رقم (06) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمكان تواجد مدرستهم إلى أن 50 % من التلاميذ فإن مدارسهم تقع ببلدية إقامتهم تم تليها 37.72 % ينتقلون للدراسة في مدارس بعيدة عن مقر إقامتهم في حين أن 12.28 % فقط من يزاولون دراستهم بأحياء إقامتهم،تشير النتائج الأولية إلى مدى اهتمام الدولة بقطاع التعليم وتعميم التعليم وخاصة في المناطق الريفية من خلال السهر على إنجاز المركبات التعليمية بغية ضمان أطول فترة للتعليم للتلاميذ والحد من تسربهم في حين لا تزال نسبة معتبرة من التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في أماكن بعيدة عن مقر إقامتهم أين نجدهم يعانون من مشاكل النقل وخاصة في فصل الشتاء نتيجة للظروف الصعبة في أرياف إقامتهم،ولاسيما الأرياف المتواجدة في المناطق الجبلية، كما نلاحظ أن بعض الأرياف أصبحت تسمى بالأرياف الحضرية أي سائرة نحو التحول إلى المدينة أين وفرت الدولة مختلف المرافق الحياتية الضرورية لها بغية الارتقاء بها إلى مستوى المدينة.

ب- المرافق التنشئوية المتوفرة:

المرافق التنشئوية	العدد	النسبة
مدرسة قرآنية	90	78.95
رياض الأطفال	00	00
دار الشباب	10	08.77
دار الثقافة	08	07.02
مقهى انترنت	01	0.88
لا توجد مرافق	05	04.38
المجموع	114	%100

جدول رقم (12) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للمرافق التنشئوية المتوفرة على مستوى إقامتهم.

الرسم البياني رقم (07) توزيع التلاميذ تبعا للمرافق التنشئوية المتوفرة على مستوى إقامتهم.

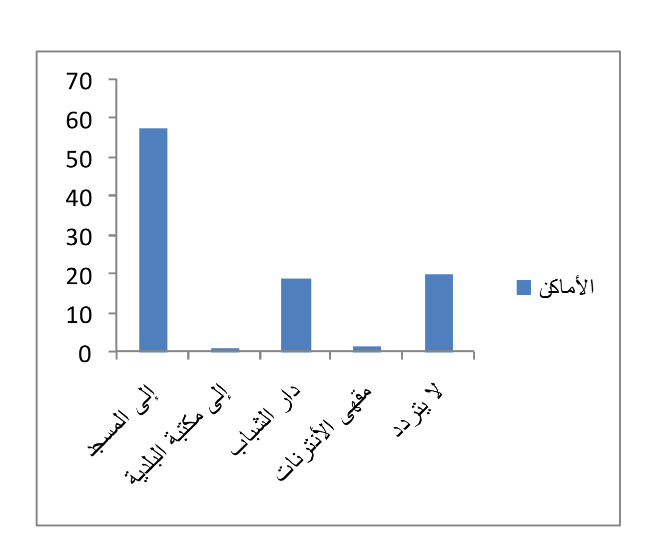
يشير الرسم البياني رقم (07) المحدد لتوزيع تلاميذ الدراسة حسب المرافق المتوفرة في أحياء إقامتهم إلى أن أغلب التلاميذ 78.95% تتوفر أحياء إقامتهم على مدارس قرآنية ثم تليها 08.77% من التلاميذ الذين تتوفر أحياء إقامتهم على دور للشباب فـ 7.02 % من الذين تتوفر أحياءهم على دور للثقافة فـ 0.88 % من الذين توجد بها مقاهي للانترنت وفي حين أن رياض الأطفال منعدمة تماما بهذه الأحياء وفي المقابل نجد أن 04.38% من التلاميذ الذين لا تتوفر أحياء إقامتهم على أي نوع من هذه المرافق،تعكس لنا هذه المعطيات الخلفية الثقافية بوضوح للمجتمع الريفي الذي لا يزال محافظا بدليل التزامه واحتفاظه بالتراث الديني من خلال إنشائه للمدارس القرآنية لحفظ القرآن الكريم وتدريس العلوم الإسلامية من فقه وحديث ومعاملات، كما تعكس لنا هذه المعطيات أيضا اهتمام الدولة بفئة الشباب ولو بنسب معتبرة من خلال إنشاء دور الشباب والثقافة والتي تكمن أهميتها في الحد من السلوكات المنحرفة بالإضافة إلى العمل على تثقيفهم وتربيتهم وتنشئتهم ودمجهم في الحياة،من خلال اعتمادها على أنشطة تربوية وتثقيفية وكذا فتح المجال لهؤلاء الشباب في التعبير عن مواهبهم

وقدراتهم الإبداعية في المجالين العلمي والفني، في حين أن المرافق المتواجدة بالمدينة كمقاهي الإنترنت فإنها لا تزال غائبة عن الوسط الريفي خاصة من خلال رؤية الفرد الريفي لهاته الوسائل و مايسمعه هؤلاء من أن هاته الوسائل على أنها غزو لهويته الثقافية،و ذلك لما يسمعه هؤلاء من أن هاته الوسائل هي وسائل تهديم ونشر الانحلال الخلقي في حين يصرفون النظر في الكلام عن جوانبها الايجابية وخاصة العلمية،كما نرجع غياب رياض الأطفال إلى نمط الأسرة الممتدة التي تتكفل بتربية أبنائها بنفسها وكذا مكوث معظم الأمهات في البيت بعيدا عن ميدان المهنة.

ج- أماكن التردد مع جماعة الرفاق:

أماكن التردد	العدد	النسبة
إلى المسجد لأداء الصلاة	66	57.9
إلى مكتبة البلدية	01	0.9
دار الشباب	22	19.3
مقهى الانترنت	02	1.8
لا تتردد	05	20.18
المجموع	114	%100

جدول رقم (13) توزيع التلاميذ تبعا لاماكن ترددهم مع جماعة رفاقهم



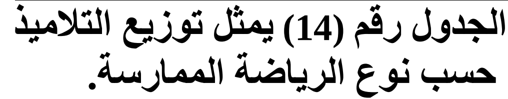
الرسم البياني رقم (08) توزيع التلاميذ تبعا لأماكن ترددهم مع جماعة رفاقهم.

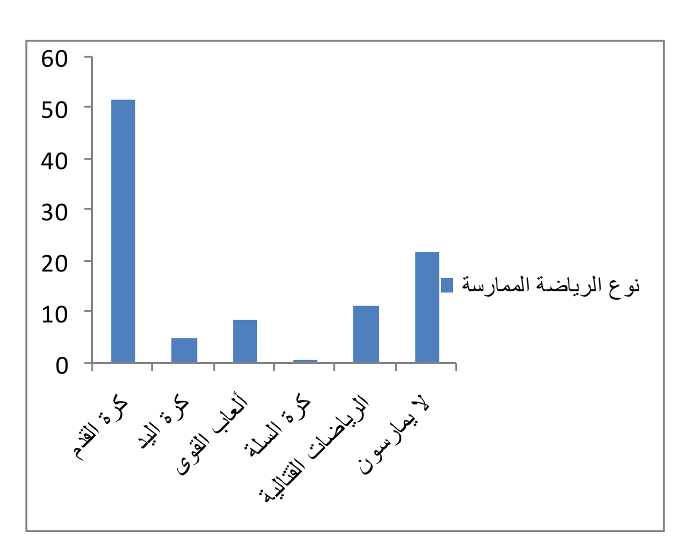
يشير الرسم البياني رقم (08) لتوزيع التلاميذ حسب أماكن ترددهم مع جماعة رفاقهم إلى هرم قاعدته الكبرى تمثل فئة التلاميذ الذين يتوجهون نحو المسجد الأداء صلاة وتلاوة القرآن بـ 57.9 % ثم فئة التلاميذ الذين يتوجهون نحو دار الشباب بـ 19.3% ثم نسبة قليلة من الذين يتوجهون إلى مقهى الانترنت ب1.8% و في الأخير فئة الذين يترددون نحو مكتبة البلدية لا تتعدى 0.9 % و في المقابل فإن الفئة التي لا تتردد إلى أي مكان فإنها تشكل20.18 %،الاستنتاج الذي يمكننا الوصول إليه أن معظم التلاميذ هم محتكون بالواقع الثقافي للوسط التمدرسي منه فالإرث الديني والذي يظهر جليا من خلال التداول نحو المسجد لأداء الصلاة على صفة معظم الأفراد الريفيين، أما بالنسبة لدار الشباب والمكتبات وكذا مقاهي الانترنت فهي لا تلقى إقبالا كبيرا من طرف التلاميذ لنقص الإمكانيات بها من جهة وكما أنها لا تمثل تطلعات وأهداف الريفي واهتماماته بشكل كبير. أما بالنسبة للفئة التي لا تتردد إلى أي مكان فهي فئة التي تمثل جنس الإناث فالفتاة الريفية تتبع الأعراف والتقاليد التي تمنعها من الخروج إلا في إطار الدراسة أو في بعض المناسبات الرسمية أو للضرورة فقط.

ومنه تستنتج نمط من أنماط الثقافات الفرعية التي تحكم المجتمع الريفي و هو النمط الديني.

د- نوع الرياضة الممارسة:

نوع الرياضة	العدد	النسبة
كرة القدم	59	51.75
كرة اليد	06	05.26
ألعاب القوة	10	08.77
كرة السلة	01	0.90
الرياضات القتالية	13	11.40
لا يمارسون	25	21.92
المجموع	114	%100


الجدول رقم (14) يمثل توزيع التلاميذ حسب نوع الرياضة الممارسة.



الرسم البياني رقم (09) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوع الرياضة الممارسة.

يشير الرسم البياني رقم (09) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوع الرياضة التي يمارسوها إلى أن أغلبية التلاميذ يمارسون الرياضة بأنواع مختلفة تتقدمهم كرة القدم بـ 51.75% تليها الرياضات القتالية (المصارعة، الجيدو) بـ 11.40% ثم ألعاب القوى بـ 8.77 % ثم كرة اليد بـ 5.26 % فكرة السلة بـ 0.9 % في حين أن 21.92 % لا يمارسون أي نوع من الرياضات. نستنتج من خلال هذه المعطيات والتي تعكس لنا طابع النشاطات الممارسة في الريف والتي تتصدرها كرة القدم باعتبارها اللعبة الأكثر شعبية ولاسيما بالنسبة للطبقات الفقيرة ذلك أنها لا تتطلب الإمكانيات الكبيرة كما نلاحظ توجه فئة من التلاميذ نحو الرياضات القتالية هاته الرياضات التي تعكس ميول الفرد الريفي نحو الخشونة والقوة وفي المقابل فإن الفئة التي تمارس الرياضة فهي معظمها من فئة الذكور و هي تعكس تركيبة المجتمع الريفي الذي يرى في ممارسة الفتاة الرياضة نوع من التحرر وبتالي تجاوز معايير المجتمع.
إذن الرياضة تعكس عنصر آخر من عناصر التركيبة الثقافية للريف.

هـ- تنظيم الرحلات مع الرفاق:

أماكن تنظيم الرحلات	العدد	النسبة
الغابة	36	31.58
الجبل	34	29.82
المدينة	02	01.76
شاطئ البحر	06	05.26
لا يبالون بالرحلات	36	31.58
المجموع	114	%100

جدول رقم (15) توزيع التلاميذ تبعا للأماكن التي ينظمونها في رحلاتهم مع رفاقهم.

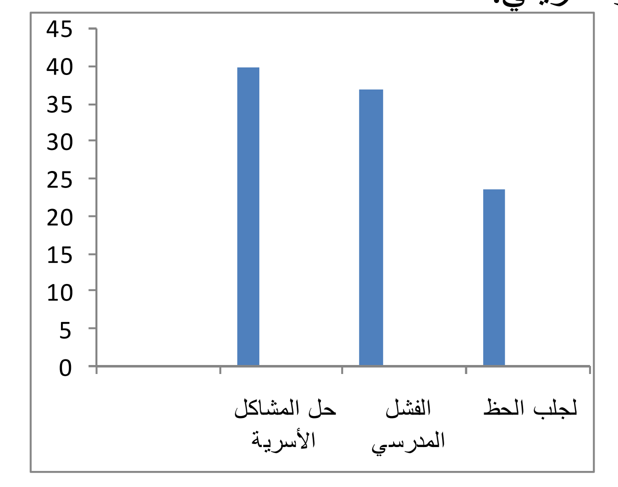
الرسم البياني رقم (10) توزيع تبعا إلى أماكن الرحلات.

يشير الرسم البياني (10) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للأماكن التي ينظمونها في رحلاتهم إلى أن معظم التلاميذ ينظمون الرحلات تتقدمهم فئة التلاميذ الذين يتوجهون نحو الغابة بـ 31.58 % تليها فئة الذين ينظمون رحلات نحو الجبل بـ 29.82 % ثم شاطئ البحر بـ 5.26 % وأخيرا المدينة بـ 1.76 % في حين نجد أن نسبة 31.58 % من التلاميذ لا يبالون بالرحلات،تعكس لنا هذه المعطيات الإحصائية مدى تعلق التلميذ الريفي بوسطه وبيئته فهو يرغب في أن يكون قريبا من وسطه وبالتالي من جماعة رفاقه التي تحمل مواصفات مشتركة سواء في ظروف المعيشة أو في طريقة اللعب والكلام وبالتالي فهو يشاركهم في مختلف عاداتهم وطرق معيشتهم ويشعر بالانسجام معهم ويحاول الابتعاد عن الوسط الحضري (المدينة) ذلك أنه يشعر بالاغتراب في الوسط، كما يحبذ البحر لما يضفيه من جو طبيعي يشعره بالحيوية والنشاط،في حين أن فئة من التلاميذ لا يبالون بالرحلات ومعظمها فئة الإناث التي تمنعها الأعراف والتقاليد من الخروج إلا في وقت الضرورة فقط. إذن الرحلات تعكس بدورها طابع ونمط ثقافة الفرد الريفي.

و- توجه الوالدين أو الأجداد للعرافات:

توجه الوالدين أو الأجداد للعرافات	العدد	النسبة
نعم	68	59.65
لا	46	40.35
المجموع	114	100

جدول رقم (16) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب توجه آباءهم أو أجدادهم إلى العرافات.



الرسم البياني رقم (11) توزيع التلاميذ حسب أسباب توجه آباءهم أو أجدادهم إلى العرافات.

بالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها في الجدول رقم (16) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب توجه أوليائهم إلى العرافات نجد أن أغلبيتهم 59.65 % لا يزالون يذهبون إلى العرافات مقابل 40.35 % من الذين لا يذهبون،و بالاعتماد على البيانات المدونة بالرسم البياني رقم (11) المحدد لتوزيع التلاميذ حسب أسباب توجه عائلاتهم إلى العرافات فقدأجابوا بأن آباءهم يتوجهون للعرافات في حال المشاكل العائلية ثم 36.76 % يتوجه آباءهم إلى العرافات في حال فشل أبناءهم الدراسي وأخيرا 23.53 % من التلاميذ الذين يتوجه آباءهم إلى العرافات سعيا وراء النظر للحظ،تعكس لنا هاته النتائج جملة من الحقائق:**أولا:** أن مستوى الوعي الثقافي والديني لأسر تلاميذ عينة الدراسة والتي تمثل المجتمع الأصلي (الريف) لا تزال متمسكة بالعادات والتقاليد الموروثة من الأجداد خاصة مع انتشار الأمية والجهل واستغلال العرافين الذين يأتون من أماكن بعيدة لسذاجة الفرد الريفي الذي يؤمن ويصدق مثل هذه الخرافات،**ثانيا:** يتمثل في أن نسبة الذين لا يذهبون هي نسبة معتبرة إذا ما قورنت بماضي المنطقة فالأوضاع الأمنية التي عاشتها المنطقة خلال سنوات التسعينات جعلت من العرافين يخافون والقليل منهم كان يمارس نشاطه بصورة سرية،هذا من جهة ومن

جهة أخرى ظهور طبقة من المثقفين على غرار المدرسين وفئة ذوي الأعمال الخاصة والتي تملك رصيدا ثقافيا ودينيا يجعلها في منأى عن مثل هذه الخرافات.

ي- التردد مع الرفاق نحو المقاهي الشعبية:

التردد نحو المقاهي الشعبية	التكرار	النسبة
نعم	62	54.38
لا	52	45.62
المجموع	114	%100

جدول رقم(17-أ) توزيع التلاميذ حسب ترددهم نحو المقاهي الشعبية.

سبب توجه التلاميذ إلى المقاهي الشعبية	التكرار	النسبة
ممارسة لعبة الدومينو	40	64,52
مشاهدة البرامج التلفزيونية	18	29,03
تبادل أطراف الحديث	04	6,45
المجموع	62	100

جدول رقم (17-ب) توزيع التلاميذ حسب سبب ترددهم نحو المقاهي الشعبية

يشير الجدول رقم (17-أ) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لترددهم نحو المقاهي الشعبية إلى أن 54.38% من التلاميذ يترددون نحو المقاهي الشعبية مقابل 45.62 % من الذين لا يترددون عليها،وبالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها من الجدول رقم (17-ب) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لسبب ترددهم نحو المقاهي الشعبية إلى أن أغلبيتهم 64.52 % يترددون عليها بغية ممارسة لعبة الدومينو فـ 29.03 % من الذين يرغبون في مشاهدة البرامج التلفزيونية في حين أن 6.45 % من الذين يرغبون في تبادل أطراف الحديث.

ن- اهتمام الأجداد والوالدين بالقصص الفلكلورية و الحكايا الشعبية:

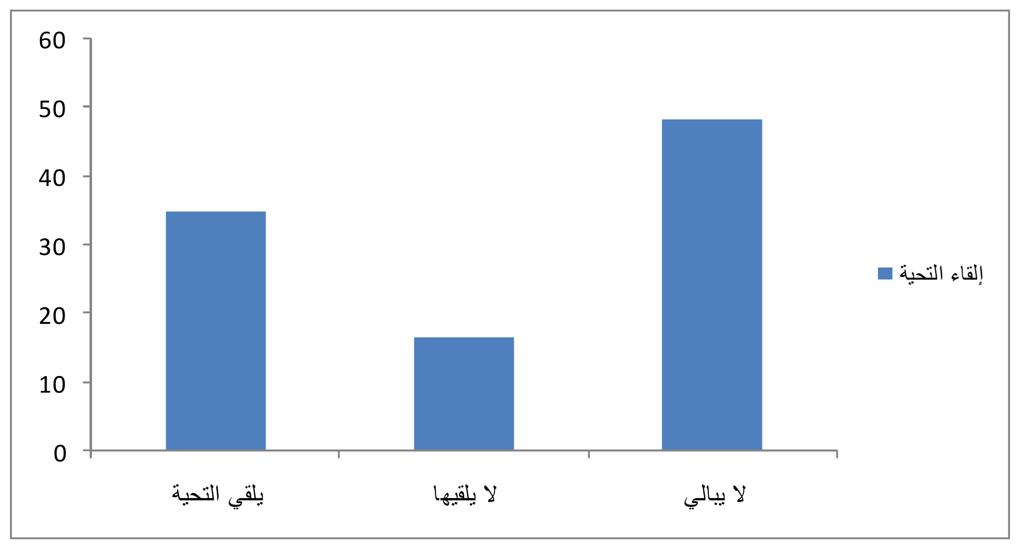
اهتمام الأجداد بالفلكلور و الحكايا الشعبية	الأجداد				الوالدين			
	الأجداد		الجدات		الآباء		الأمهات	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	92	80.70	110	96.49	45	39.47	68	59.65
لا	22	19.30	04	03.51	69	60.53	46	40.36
المجموع	114	100	114	100	114	100	114	100

جدول رقم (18) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب اهتمام أجدادهم و آباءهم بفن القصص الفلكلورية و الحكايا الشعبية.

تشير النتائج المحصل عليها من الجدول رقم (18) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب اهتمام أجدادهم وآباءهم بفن الفلكلور والحكايا الشعبية إلى أن أغلبية الأجداد 80.70 % وأغلبية الجدات 96.46 % يتداولون هذا الفن مقابل نسبة من الأمهات اللواتي يتداولن هذا الفن 59.46 % ونسبة للآباء 39.47 %،تعكس لنا هاته النتائج جانبا من جوانب الحياة الثقافية الريفية التي تتداول هذا الفن والذي يمثل تراث الماضي ويستعمل خاصة لتذكير الأبناء بقساوة الحياة الماضية وكذا حياة الأساطير التي تسيطر على الذاكرة الجماعية للأفراد وكل هذا تمثل نمطا آخر من أنماط الثقافات الفرعية التي يسير وفقها المجتمع الريفي.

3-التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف :

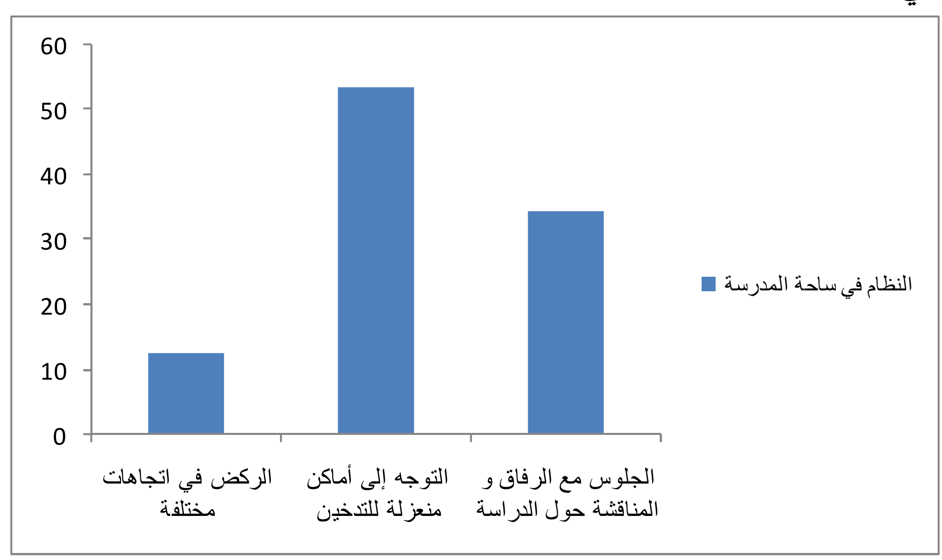
أ- إلقاء التحية:



الرسم البياني رقم(12): توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لإلقائهم للتحية.

يشير الرسم البياني رقم (12) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لإلقائهم للتحية إلى أن أغلبية التلاميذ لا يبالون بإلقاء التحية أو لا يلقونها بنسبة 64.91% مقابل 35.09% من التلاميذ الذين يلقونها،تعكس لنا هذه النتائج عدم امتثال التلاميذ لمعايير المدرسة والتي من بينها إلقاء التحية كمعيار للاحترام، إذن هذا يبين عدم تجانس ثقافة التلاميذ مع ثقافة المدرسة مما يؤكد فرضية غياب التجانس بين ثقافة المدرسة وثقافات التلاميذ المنحدرة من أصول ثقافية للبيئة التي نشأوا بها ونقصد بها بيئة الريف.

ب- النظام في ساحة المدرسة:

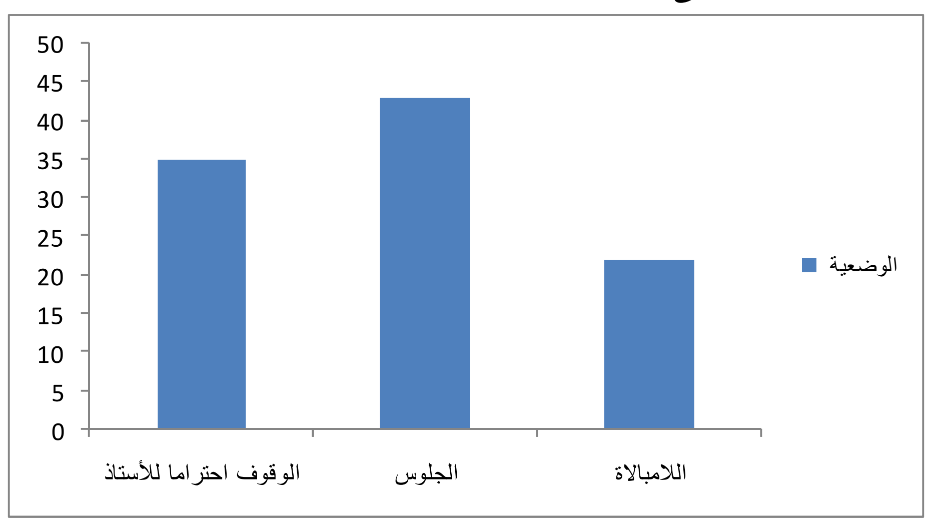


الرسم البياني (13) توزيع التلاميذ عينة الدراسة تبعا للأساليب التي يتبعونها اثناء تواجدهم بساحة المدرسة.

يشير الرسم البياني رقم (13) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للأساليب التي يتبعونها أثناء تواجدهم بالساحة إلى أن 53.50 % يلجأون إلى الأماكن المنزوية مثل المراحيض لتناول السجائر ثم تليها34.22 % من التلاميذ الذين يجلسون ويتناقشون حول الأمور الدراسية وفي الأخير فئة الذين يركضون في اتجاهات مختلفة بـ 12.28 %،تبين هذه المعطيات الإحصائية أن أغلبية التلاميذ يسلكون سلوكات متعارضة مع الأهداف المسطرة من طرف الإدارة

المدرسية وخاصة في مثل سنهم (سن المراهقة) من خلال محاولة تقليدهم لسلوكات الكبار وخاصة في جانب تناول السجائر وحتى بالنسبة للمخدرات، هاته الظاهرة التي أصبحت متفشية وللأسف في مؤسساتنا التربوية بشكل سريع ومخيف وفي المقابل نجد فئة معتبرة من التلاميذ الذين يلتزمون الهدوء و يلجأون إلى تكوين جماعات تهتم بإثراء المناقشة وحل المسائل الدراسية والأنشطة التثقيفية ونجد فيها خاصة فئة الإناث، وفي الأخير فإن عينة من التلاميذ لا يزالون يمارسون سلوكات مستوحاة من الشارع مثل الركض والشجار وتبادل ألفاظ غريبة وغير تربوية،تعكس لنا هذه السلوكات عدم التجانس بين ثقافة المدرسة والتلاميذ وفي حين نجد أن المدرسة تدعو إلى الهدوء والالتزام والانضباط فإن هؤلاء التلاميذ يمارسون عكس ذلك.

ج- الوضعية أثناء الدخول إلى حجرة الدراسة:



الرسم البياني رقم (14): توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للوضعية التي يتخذونها أثناء دخولهم حجرة الدراسة.

يشير الرسم البياني رقم(14) الممثل لتوزيع تلاميذ حسب الوضعية التي يتخذونها أثناء دخولهم حجرة الدراسة إلى أن معظم التلاميذ 64.92 % يجلسون ولا يبالون بالوقوف احتراما للأستاذ في حين أن 35.08 % منهم يقفون احتراما لأساتذتهم،تبين هذه المعطيات الإحصائية بأن معظم التلاميذ يخالفون الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها الفريق التربوي من خلال عدم احترام الأساتذة والوقوف تقديرا لهم وبالتالي عدم الالتزام بالآداب العامة التي تهدف المدرسة إلى تلقينها لتلاميذها في حين نجد عينة من التلاميذ أولئك الذين يلتزمون بآداب الوقوف وبالتالي احترام الأساتذة وأغلبها فئة الإناث، والتلاميذ المتفوقين الذين يرغبون في أخذ صورة حسنة تبقى راسخة في أذهان أساتذتهم وهناك من يفعل ذلك بدافع الحصول على العلامات التقويمية الجيدة،تعكس لنا هاته التصرفات و السلوكات عدم التجانس بين ثقافة المدرسة التي تدعو إلى الاحترام وبين الثقافات الفرعية للتلاميذ المستوحاة من الوسط الذي ينتمون إليه والذي لا يلقن مثل هذه السلوكات.

د- طريقة الأكل في المطعم المدرسي:

طريقة الأكل	العدد	النسبة
مثل طريقة الأكل في المنزل	28	24.56
تختلف	86	75.44
المجموع	144	% 100

الجدول رقم (19): توزيع التلاميذ تبعا لطريقة أكلهم في مطعم المدرسة.

يشير الجدول رقم (19) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لطريقة أكلهم في مطعم المدرسة إلى أن أغلب التلاميذ 75.44 % طريقة أكلهم بمطعم المدرسة مخالفة لطريقة أكلهم في المنزل،تبين لنا هذه المعطيات الإحصائية الاختلاف الكبير بين إحدى فروع الثقافة المدرسية والمتمثلة في طريقة الأكل النظامية التي تعتمد على طريقة الجلوس وطريقة الأكل وبين طريقة الأكل في المنازل لتلاميذ الوسط الريفي، فغياب ثقافة طريقة الأكل بالمنزل تجعل التلاميذ يواجهون صعوبة التكيف مع طريقة أكلهم بالمطعم المدرسي النظامي.

تعكس لنا هذه السلوكات أيضا عدم التجانس بين ثقافة المدرسة في فرع الإطعام وبين الثقافات الفرعية للريف في نفس هذا الفرع.

هـ- تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة:

تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة	العدد	النسبة
نعم	34	29.82
لا	86	70.18
المجموع	144	% 100

جدول رقم (20): توزيع التلاميذ تبعا لتشجيع رفاقهم على الدراسة

يشير الجدول رقم (20) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع رفاقهم لهم بالدراسة بأن أغلبية التلاميذ لا يتلقون تشجيعا من طرف رفاقهم على الدراسة وهذا بنسبة 70.18 % مقابل نسبة 29.82% من الذين يحفزهم رفاقهم بالاهتمام بالدراسة ومواصلتها.

تعكس لنا هاته المعطيات الإحصائية عدم مبالاة الفئة المحيطة بالتلاميذ ونقصد بها الرفاق سواء من زملاء أو أقارب أو أصدقاء الشارع بالمدرسة وبالتالي فهم ينفرون منها لاسيما وأن معظم هؤلاء الذين لا يشجعون على الدراسة يرون في المدرسة عالم غريب مناقض للجو الذي يحيونه في منازلهم وفي محيط إقامتهم، وبالتالي هم يرفضون أوامرها وصرامة قوانينها، ويرون في ثقافتها غزوا لثقافتهم ومخالفة لطريقة الحياة التي نشاؤا فيها،تظهر مظاهر عدم تحفيز الرفاق على الدراسة في كونهم لا ينصحون زملاءهم بالدراسة ولا يتصلون بأسرهم لإبلاغهم في حالة عدم ذهاب زميل ما إلى الدراسة أو في حالة حدوث مشاكل له داخل المدرسة أو حتى طرده و إنما يكتفون باللعب واللهو فقط، كما أكدت لنا فئة منهم بأنهم يتناصحون ويتصلون ببعض فقط في حالة الحصول على عمل ما (خاصة أعمال البناء، تجارة الأرصفة) من أجل الاشتراك في ذلك،وتبقى فئة قليلة من الرفاق الذين يشجعون زملاءهم على الدراسة وخاصة في أوساط فئة الإناث وبعض التلاميذ من الفئة المتفوقة من الذكور،إن عدم تشجيع جماعة الرفاق للدراسة يعكس مدى تأثر الجماعة بالوسط

الذي تنتمي إليه، هذا الوسط الذي لا يدعو ولا يحفز على الدراسة وبالتالي نستخلص إلى أنه لا يوجد تجانس بين ثقافة المدرسة التي تدعو إلى العلم والمعرفة وبين ثقافات جماعة الرفاق التي تنفر ذلك.

و- ممارسة نشاطات الإعلام الآلي في مدارسهم:

ممارسة نشاطات الإعلام الآلي	العدد	النسبة
نعم	15	13.16
لا	99	86.84
المجموع	144	100

جدول رقم (21) توزيع التلاميذ حسب ممارستهم نشاطات الإعلام الآلي بمدارسهم.

يشير الجدول رقم (21) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لممارستهم نشاطات الإعلام الآلي بمدارسهم إلى أن أغلبية التلاميذ 86.84 % لا يمارسون مختلف هذه النشاطات مقابل 13.16% فقط من الذين يمارسون هذه النشاطات،تعكس لنا هاته المعطيات مجموعة من الحقائق منها:

- غياب المرافق التربوية الحديثة وفي مقدمتها أجهزة الإعلام الآلي بمؤسسات دراستنا وهذا الغياب يرجع إلى سياسة الإهمال التي لا تزال مطبقة ضد الأرياف، من خلال الحفاظ على الأساليب والمناهج التقليدية والابتعاد عن كل مظاهر الحداثة والتجديد فيما يخص هذا القطاع، ما عدا بعض المؤسسات التي يسعى فيها الطاقم الإداري والتربوي إلى إدخال أجهزة الإعلام الآلي إلى المدرسة من خلال الحصول عليها عبر قنوات الجمعيات الاجتماعية و الثقافية ومساعدة بعض الأساتذة في أعمال تطوعية لتدريس التلاميذ مادة الإعلام الآلي،أما الحقيقة الثانية التي وصلنا إليها إلى أن عدم رغبة التلاميذ وعدم اقتراح أوليائهم الحصول على أجهزة الإعلام الآلي وكذا عدم اعتبار هذه المادة كمادة تنشيطية وتثقيفية يحول دون التحفيز إلى برمجتها ضمن النشاطات المدرسية.

نخلص في الأخير إلى انعدام التجانس بين ثقافة المدرسة التي تهدف إلى مسايرة التطور والحداثة وثقافة الريف التي تسعى إلى الحفاظ على التقليد فقط.

ي- ممارسة نشاطات مسرحية و إنشادية بالمدرسة:

ممارسة المسرح و الأناشيد بالمدرسة	العدد	النسبة
نعم	16	14.03
لا	98	85.97
المجموع	144	100

جدول رقم (22) توزيع التلاميذ تبعا لممارستهم نشاطات مسرحية وإنشادية بمدارسهم.

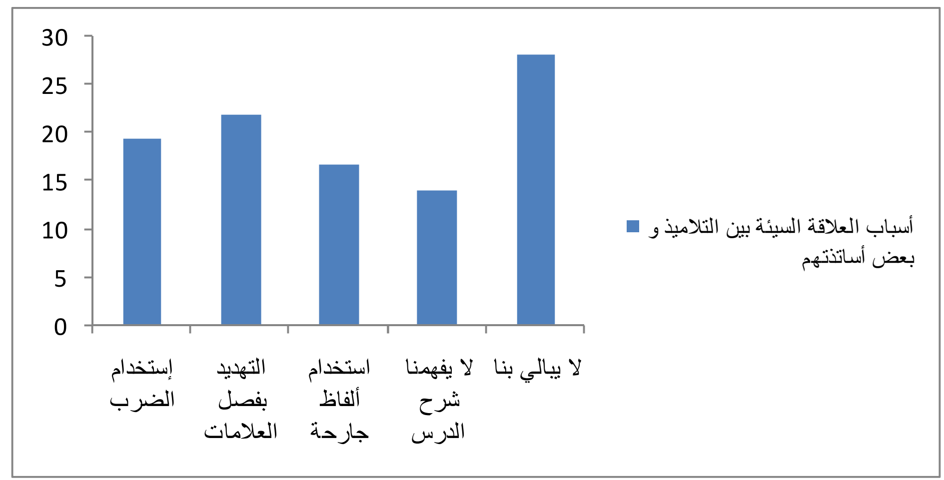
يشير الجدول رقم (22) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة إلى أن أغلبية التلاميذ 85.97% لا يمارسون نشاطات المسرح والفرق الإنشادية والغنائية مقابل 14.03 % فقط من الذين يمارسون مختلف هاته النشاطات،تعكس لنا هذه المعطيات غياب النشاطات الترويحية والتثقيفية لمدارس تلاميذ عينة دراستنا، ففي الوقت الذي تسعى فيه المدارس الحضرية إلى اعتبار النشاطات الترفيهية و التثقيفية مكملا للعمل التعليمي التربوي تبقى نظرة المدرسة في

الريف متقوقعة حول النشاط التربوي التعليمي دون غيره من النشاطات التثقيفية المكملة للأهداف التربوية هذا من جهة ومن جهة أخرى هو غياب الوسائل المدعمة لهاته النشاطات كالآلات والأجهزة التي تدعم النشاط الترفيهي وغياب الأساتذة المختصين بمثل هذه النشاطات،ونظرة الأولياء إلى عدم جدوى هاته الأنشطة فهي حسب رأيهم تجعل التلاميذ يهملون نشاطهم المدرسي، وبالتالي فهي لا تشجعهم على ممارسته،نخلص إلى أن عدم علم الأسر بأدوار كل من المسرح ولاسيما المسرح المدرسي في غرس ثقافة التربية والانفتاح على المجتمع واكتشاف المواهب وكذا عدم تشجيع الإدارة للنشاط المسرحي يجعل التجانس بين المدرسة وهذا الوسط غير قائم.

ن- علاقة التلاميذ بأستاذتهم:

علاقة التلاميذ بأستاذتهم	العدد	النسبة
علاقة احترام متبادل	22	19.30
علاقة ودية وأخوية	14	12.28
علاقة غير ايجابية (سيئة)	36	31.58
اللامبالاة بنوع العلاقة	42	35.08
المجموع	114	100

جدول رقم (23) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوع علاقتهم بأساتذتهم.

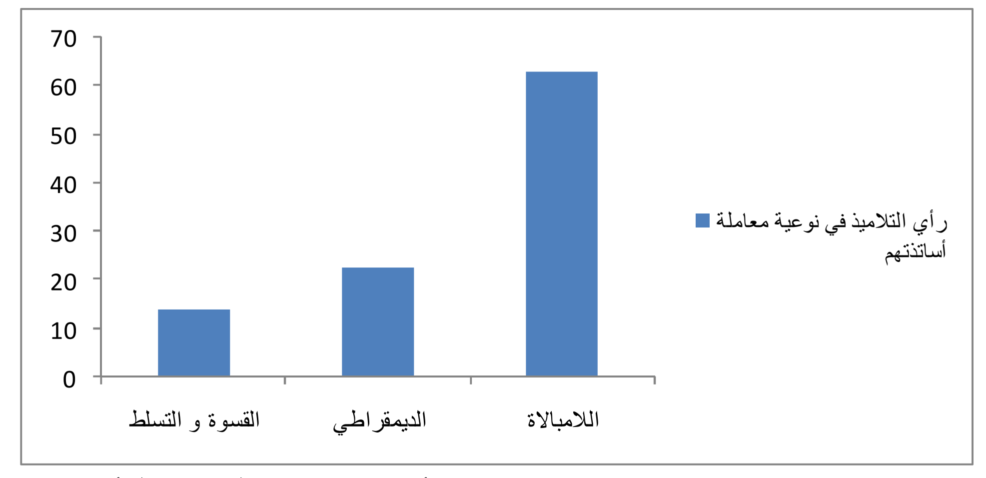


رسم بياني رقم (15) يوضح توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب رأيهم في أسباب العلاقة السيئة بين التلاميذ وأساتذتهم.

تشير المعطيات المحصل عليها بالجدول رقم (23) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوع علاقتهم بأساتذتهم بأنها موزعة على الشكل التالي 35.08 % من التلاميذ لا يبالون بنوعية علاقتهم بأساتذتهم فـ 31.58% يرون بأن علاقتهم بأساتذتهم غير إيجابية و 19.30% يرون بأن علاقتهم بأساتذتهم هي علاقة احترام متبادل، وأخير12.28 % من الذين يرون بأنها علاقة ودية وأخوية،و بالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها بالرسم البياني رقم (15) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في أسباب علاقتهم السيئة ببعض أساتذتهم فإن 7.28 % يرجعون ذلك إلى عدم مبالاة أساتذتهم بهم فـ 21.93% من الذين يرجعون ذلك إلى

تهديد أساتذتهم المتواصل بفصل العلامات فـ 19.30 % من الذين يمارس عليهم أساتذتهم العقاب الجسدي (الضرب) فـ 16.67% من الذين يمارس عليهم أساتذتهم العقاب النفسي (الإهانة) عبر الكلمات الجارحة والمهينة وأخيرا 14.03% يرون بأن سوء علاقتهم بأساتذتهم ترجع إلى عدم تمكنهم من المادة العلمية وعدم قدرة أساتذتهم على شرح الدروس.
في الواقع إن مشكلة العلاقة بين التلاميذ والمدرسة وخاصة مع الأساتذة تتداخل فيها عوامل متعددة يصعب تفسيرها هكذا خاصة وأن المشكلات التعليمية متعددة المظاهر والعوامل التي تسهم في تكوينها، وقد كشفنا ذلك عبر المقابلات المفتوحة التي أجريناها مع التلاميذ وحتى مع الأساتذة ولمسنا أن فحوى هذه العلاقة (التلاميذ بالمدرسين)، ترجع بالدرجة الأولى إلى عملية إعداد المدرسين وتدريبهم وتأهيلهم من الناحية التربوية والسيكولوجية والاجتماعية أثناء تعاملهم بتلاميذهم خاصة وأنه يوجد قطاع كبير من المدرسيين غير التربويين أي الذين لم يؤهلوا تربويا أو يعدوا إعدادا جيدا لكيفية إدارة الفصول الدراسية واكتسابهم مواد بسيكولوجية للتعرف على أنماط الشخصية المتغيرة للتلاميذ وبيئاتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية،هذا بالرغم من أن أعداد من المدرسين قد أخذوا دورات تدريبية تربوية ولكنها غير كافية لقصر المدة التدريبية ذاتها، تعكس لنا المعطيات السابق ذكرها عن مدى التباعد و اللاتجانس في الوسط المدرسي بين التلاميذ ومدرسهم ففي الوقت الذي تدعو المدرسة إلى ثقافة الاحترام والانضباط وتدعيم أساليب المعاملة الحسنة بين أطرافها فإن وسط دراستنا يفتقد إلى هاته الصفات وتنتج مظاهر تتنافى وخصائص الحياة المدرسية ولاسيما من ناحية المعاملة بين الأساتذة وتلامذتهم،إن تشبع التلاميذ بثقافات الوسط الذي ينتمون إليه جعلهم يدخلون المدرسة ويعيشون في أجوائها وكأنها عالم غريب عنهم من حيث معاييرها وقيمها وقوانينها وبالتالي فهم يجدون صعوبة في التأقلم معها ومع نظامها الداخلي الذي يعكس طبيعة ثقافتها، وأثناء تطبيق المدرسيين لنظم المدرسة وقوانينها (ثقافة المدرسة) فهم يصطدمون بثقافات التلاميذ الفرعية وهنا يحدث خلل في المعاملة بين المدرسين وتلامذتهم يظهر من خلال السلوكات والتصرفات غير السوية كالعنف الجسدي والنفسي الذي يطبق على التلاميذ وغيرها من المظاهر السلبية التي تطبق بالمدرسة حينها،نخلص في الأخير إلى أن مثل هذه التصرفات السلبية بين التلاميذ ومدرسيهم ترجع إلى عدم التجانس بين ثقافات التلاميذ الفرعية وبين ثقافة مدارسهم.

ك- رأي التلاميذ في نوعية معاملة أساتذتهم:



الرسم البياني رقم (16) توزيع التلاميذ تبعا لرأيهم في نوعية معاملة أساتذتهم لهم

يعمد الممتهنون لوظيفة التدريس في المؤسسات التربوية إلى تبني اتجاه معين من اتجاهات التنشئة لضبط وإدارة حجرة الدراسة والتحكم في سلوك التلميذ ونلخص أنواع الاتجاهات في:

الاتجاه التسلطي: ويمكن معرفة هذا الاتجاه من خلال سلوك المدرس في حجرة الدراسة على نحو يجعل الآخرين يتصرفون وفقا لمعاييره وأغراضه الخاصة دون أن يدخل في حسابه خبراتهم أو رغباتهم أو أغراضهم أو قدراتهم في الحكم على الأشياء ويتصرف سلوكه عادة بمحاولة استخدام العنف وإصدار الأوامر والتهديد والتوبيخ والتعنيف[1].

الاتجاه الديمقراطي: ويظهر هذا النمط من التعامل بشكل واضح من خلال تقبل المدرس لمشاعر التلميذ كعدم إغضابه أو جرح عواطفه أو عدم إرهاقه بالواجبات المنزلية وتهدئة نفسه أثناء الامتحانات وبصفة عامة الإحساس بعواطف ومشاعر التلميذ ويظهر هذا النمط كذلك في تقبل أفكار التلميذ وعدم نقدها أو التركيز عليها بالملاحظات وكذا تقبل التلميذ كما هو: بسيئاته وحسناته إضافة إلى مظاهر التشجيع والثناء على التلاميذ من أجل التحفيز على المشاركة وبذل المزيد من الجهد في الفهم والتعلم[2].

اتجاه اللامبالاة: يظهر هذا الاتجاه من خلال عدم شعور المدرس بوجود تلميذ معين وعدم أخذ حظه من الاهتمام والجذب الاجتماعي وهذا على أن التلميذ لا يشغل حيزا معينا من المجال العاطفي والوجداني والعقلي للمدرس و يتجسد ذلك من خلال عدم سؤال المدرس على التلميذ أو التوجيه أسئلة إليه أثناء الحصة الدراسية، أو عدم الاكتراث بتحصله على علامات منخفضة أو عالية أو عدم الالتفات إلى المشاكل التي يعاني منها والعقبات الدراسية التي تواجهه فليس هناك تفهم لنقائص التلميذ في شخصيته أو التفات إعجابي نحو انجازاته المرتفعة[3]. ،وبالرجوع إلى النتائج المحصل عليها من الرسم البياني رقم (16) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في معاملة أساتذتهم لهم يتبين بأن أغلبية 63.16 % من التلاميذ بينو لنا أساتذتهم يهملونهم ولا يبالون بهم مقابل 22.80 % من الذين يعاملونهم أسلوبا ديمقراطيا.في الأخير فإن 14.04 % يعاملونهم بشدة وقسوة.

تعكس لنا هذه المعطيات جملة من الحقائق أهمها:

إن تردي الأوضاع الاجتماعية للأساتذة وكذا شعورهم بالتهميش وغياب القوانين التي تحميهم جعلهم يميلون إلى الإهمال حماية لأنفسهم و ممتلكاتهم،أما الحقيقة الثانية التي لمسناها من خلال كلام الأساتذة أثناء مقابلتهم هو اعتماد فئة من الأساتذة الأسلوب الديمقراطي أملا منهم في إقامة صلح مع التلاميذ الذين أصبحوا يمارسون العنف ضدهم لأتفه الأسباب.

وبالنسبة للفئة الأخيرة من الأساتذة الذين يمارسون الأسلوب التسلطي فهم يمارسونه بدافع المركز الاجتماعي الذي ينتمون إليه فالتلميذ لا يمثل تهديدا له لا داخل المؤسسة ولا خارجها وكذا بعض الأساتذة ذوي الأقدمية والذين يمارسون التسلط ضد تلامذتهم بسبب الأمراض العصبية التي هم عرضة لها ،إذا ومن خلال المعطيات الإحصائية السابقة يبدو أن هناك نوع من اللاتجانس بين ثقافة أهل الريف الذين يميلون إلى إهمال تربية أبناءهم بسبب نقص الوعي التربوي للآباء والأمهات من جهة ومن جهة أخرى فإن الظروف الاجتماعية الصعبة التي

---

(1) ويلارد، اولسون، تطور نمو الطفل، تر: حافظ، إبراهيم و آخرون، تقديم:عبد العزيز،القوصي، القاهرة، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، 1962، ص574.

(2) جوزيف، لومان، إتقان أساليب التدريس، تر:حسين عبد الفتاح، الأردن، مركز الكتب الأردني، 1989، ص38.

(3) عبد المجيد، نشواني، مرجع سابق، ص253.

يعاني منها الآباء نتيجة البطالة وانعدام فرص العمل فإن أغلبهم يعيش بعيدا عن أهله وبالتالي فإنه يهمل تربية أولاده بطريقة غير مقصودة وخاصة في ظل أمية الأمهات، وبين ثقافة المدرسة الممثلة في إهمال المدرسة لدورهم التربوي نتيجة الظروف التي يعاني منها هؤلاء والتي أشرنا إليها فيما قبل.

4- تواصل عملية التنشئة الاجتماعية: الملامح العامة

أ- حالات اتصال الآباء بمدارس أبنائهم:

أشكال الاتصال	العدد	النسبة
للسؤال عن الأحوال الدراسية لأبنائهم	15	13.16
عند سماعهم بأن الابن لا يواظب الذهاب إلى المدرسة	03	02.63
في حالة الاعتداء عليه من طرف الأساتذة والإدارة	10	8.77
في حال التحصيل الدراسي السيئ لأبنائهم.	12	10.53
لا يبالون	74	64.91
المجموع	114	%100

جدول رقم (24) توزيع التلاميذ حسب حالات إتصال آباءهم بمدارسهم.

بالرجوع إلى النتائج الإحصائية للجدول رقم (24) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لاتصال آباءهم بمدارسهم، يتبين بأن أغلبية التلاميذ يؤكدون بأن آباءهم لا يبالون بزيارة مدرستهم بنسبة 64.91 % فـ 13.16 % من الذين يتصلون بمدارسهم للسؤال عن الأحوال الدراسية لأبنائهم. فـ 10.53% من الذين يتصلون بمدارسهم في حال التحصيل الدراسي السيئ لأبنائهم،فـ 8.77 % من الذين يتصلون بمدارسهم في حال الاعتداء من طرف أساتذتهم أو إدارتهم.،و أخيرا 2.63 % من الذين يتصلون بمدارس أبناءهم حين يسمعون بأن أبناءهم لا يواضبون الذهاب إلى المدرسة،تكشف هذه المعطيات الإحصائية على أن الأسرة لا تقيم قنوات اتصال فعلية مع المدرسة و إنما تتصل بها فقط في حالات معينة وفي حدود الحاجة للاستفسار عن استدعاءات الإدارة والمدرسة،وفي هذا الصدد يحضرني قول أحد المدرسين في الولايات المتحدة الأمريكية يجب أن لا ينتظر الآباء منا أن نقوم نحن بما أخفقوا فيه فإذا كان طفلك سريع الغضب أو ميالا للاعتداء على الآخرين فلا تلق تبعة ذلك علينا نحن نحاول إصلاحه لكن مجهوداتنا لا تثمر إلا إذا ساعدنا الآباء على فهم البيئة المنزلية وما فيها من عوامل قد تكون سببا في هذا الانحراف[1]،وقد تنتشر الكثير من المشاكل وخاصة في أوساط المراهقين بسبب غياب التواصل بين الأسرة والمدرسة ويبدو الأمر ذو تأثير كبير خاصة في الوسط الريفي أين يبين الآباء أن عدم زيارتهم اتصالهم بمدارس أبناءهم مرده فترات العمل الطويلة التي يقضونها يوميا والراتب الزهيد الذي يتقاضونه والذي يدفعهم إلى العمل ساعات إضافية بغية تسديد حاجيات الأسرة وبالتالي فلا وقت لهم في زيارة مدارس أبنائهم،وفي حين آخر بين لنا أن تواجد أبناءهم في المدرسة يقلل من تبعات الضغط الأسري داخل منازلهم

.

(1) ايفا، غرانت، تعاون الاباء و المدرسين، تر: محمد، نسيم، رأفت، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1958، ص ص 46-47.

وبالتالي هم لا يتصلون بالمدرسة،و هي في نظرهم مركز حضانة لأبنائهم لا غير، أما الفئة القليلة التي يتصل آباءها بمدارس أبناءهم فهي فئة الآباء الذين يشغلون عموما في قطاع التعليم،نخلص في الأخير إلى أن الاتصال بين أسر تلاميذ عينة الدراسة والمدرسة ضروري غير أن أسر عينتنا لا تقوم بذلك إلا في حالات قليلة تكاد تكون نادرة.

ب- استدعاء الإدارة المدرسية للآباء:

استدعاء المدرسة للآباء	العدد	النسبة
الحضور	28	24.56
عدم الذهاب	86	75.44
المجموع	114	100

الجدول رقم (25) توزيع التلاميذ تبعا لحضور آباءهم أثناء استدعاءهم من طرف الادارة .

يشير الجدول رقم (25) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب حضور أو عدم حضور آبائهم للاستدعاءات المدرسية إلى أن أغلبية آباء التلاميذ لا يبالون بالاستدعاءات المدرسية بنسبة 75.44 % مقابل 25.56 % فقط من الآباء الذين ينتقلون إلى المدرسة للاستفسار عن سبب الاستدعاء،تكشف لنا هذه النسب مدى الهوة الواسعة بين مدارس الأبناء وآبائهم فهم لا يتصلون بمدارسهم إلا في حالات الضرورة القصوى،نخلص إلى أن مثل هذه الأمور الإدارية وخاصة الاستدعاءات تعتبر همزة وصل تظهر من خلالها سلوكات التلاميذ داخل القسم ونتائجهم السلوكية و العلمية إلا أنه في هذا الوسط (الريف)، فإن الآباء منقطعون ولا يتصلون بمدارس أبناءهم مكتفين فقط بإرسالهم إلى المدرسة والتخلص من مشاكلهم داخل البيت.

ج- تقديم الأولياء مقترحات للمدرسة:

تقديم مقترحات	العدد	النسبة
نعم	29	25.43
لا	85	74.57
المجموع	114	100

جدول رقم (26) توزيع التلاميذ حسب تقديم أولياءهم مقترحات لمدارسهم.

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن أغلبية التلاميذ لا يقدم أولياءهم مقترحات لمدارسهم بنسبة 74.57 % مقابل 25.43 % فقط من الذين يقدمون مقترحات تخص جوانب تربوية وثقافية متعلقة بنشاطات مدارس أبنائهم،الملاحظة التي يمكن استنتاجها من خلال هذه المعطيات، هي أن أغلبية تلاميذ عينة الدراسة لا يقدم أولياءهم مقترحات وهذا راجع إلى عدم انخراطها في جمعية أولياء التلاميذ من جهة ومن ناحية أخرى فهي تعتبر أن الأمور التربوية المدرسية من مهام المدرسة ولا دور للأسرة في التدخل وإبداء مقترحات أو آراء حولها، هذا إلى جانب أن تدني المستويات الثقافية والتربوية والتثقيفية المختلفة للاباء يحول دون تقديم هاته المقترحات.

نخلص في الأخير إلى أن عدم تقديم أولياء تلاميذ عينة الدراسة لمدارس أبنائهم مقترحات تربوية يجعل التواصل بين المدرسة وأسر التلاميذ غير قائم بين هاتين المؤسستين.

د- رأي التلاميذ في أدوار الأساتذة:

رأي التلاميذ في أدوار الأساتذة	العدد	النسبة
تلقين مبادئ وطرق وأهداف تربوية مختلفة عن الأسرة	45	39.47
مكمل لدور وأهداف التربية الأسرية	43	37.72
التعليم فقط	16	14.03
لا أعرف	10	08.77
المجموع	114	100

جدول رقم (27) توزيع تلاميذ الدراسة تبعا لرأيهم في أدوار أساتذتهم.

يشير الجدول رقم (27) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في أدوار أساتذتهم إلى أن 39.47 % منهم يرون عمل الأساتذة هو تلقين مبادئ وطرق وأهداف تربوية مختلفة عن تلك المقدمة في الأسرة،ف37.72% يرون بان عمل الأساتذة مكمل للدور الأسري، فـ 14.03% منهم الذين يرون بأن عمل الأساتذة هو تلقين المادة العلمية فقط أما 8.77% فأجابوا بأنهم لا يدرون الدور الفعلي للأساتذة اليوم،تعكس لنا هذه المعطيات مجموعة من الحقائق :

إن دور المدرسة ممثلة في الأساتذة باعتبارهم المكلفين بالتربية يسعى إلى تلقين المبادئ التربوية الصحيحة المستمدة طبقا من المنهج التربوي المبني على الثوابت الوطنية (حب الوطن) وضرورة الاهتمام بالمحيط والبيئة وكذا بعث ثقافة السلم، وخاصة مع الظروف الأمنية التي مرت بها البلاد والتي اتهمت فيها المدرسة في مرات عدة بأنها سبب الانزلاقات وانحراف الشباب نظرا للدور السلبي الذي تؤديه وهذه القواعد لا تستطيع الأسرة تأديتها نظرا لجهلها لها وعدم القدرة على كيفية تلقينها،- الحقيقة الثانية هي التي لمسناها من إجابة التلاميذ الذين يرون بأن عمل الأساتذة هو مكمل للدور التربوي الأسري رغم الظروف السيئة التي يمر بها قطاع التعليم وخاصة الأساسي ولاسيما بالنسبة للأساتذة المستخلفين الذين يعانون التهميش وسوء الأحوال الاجتماعية،نخلص في الأخير إلى أن المدرسة على العموم لا تزال تعتبر همزة وصل للتلاميذ بين وسطهم الأسري ووسطهم الاجتماعي ورغم العراقيل والمشاكل التي يمر بها القطاع لاسيما مع سياسة التهميش وفقد المدرس قيمته ومركزه الاجتماعي فهي تسعى إلى ربط وتواصل واستمرار عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ في اتجاهها الايجابي من خلال العمل التربوي التعليمي الصحيح.

هـ- كيفية اختيار التلميذ للكتب الخارجية:

رأي التلاميذ في أمور الأساتذة	العدد	النسبة
تلقين مبادئ وطرق وأهداف تربوية مختلفة عن الأسرة	45	39.47
مكمل لدور وأهداف التربية الأسرية	43	37.72
التعليم فقط	16	14.03
لا أعرف	10	08.77
المجموع	114	100

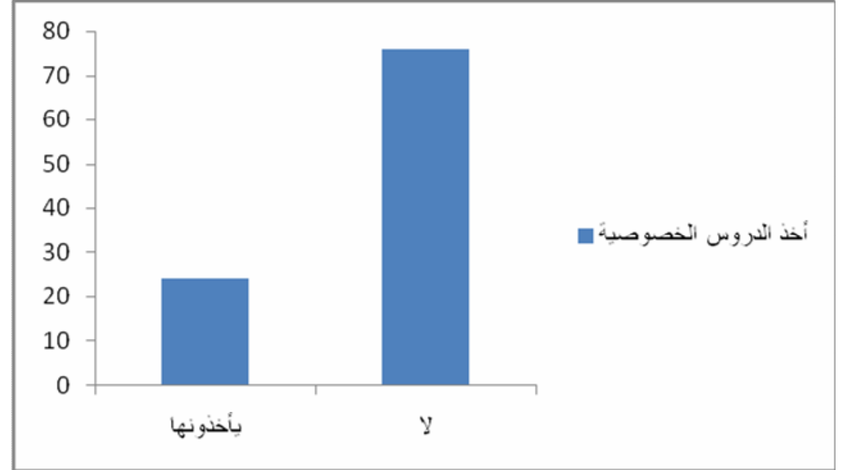
جدول رقم (28) توزيع تلاميذ الدراسة تبعا لرأيهم في أدوار أساتذتهم.

بالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المحصل عليها بالجدول رقم (28) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لكيفية اختيارهم للكتب الخارجية فقد جاءت إجاباتهم على النحو التالي:
35.97 % من الذين أجابوا بأنهم يقتنون الكتب الخارجية عن طريق مدرسيهم فـ 18.42% من الذين يختارون كتبهم الخارجية، بأنفسهم ثم 6.14% من الذين يعتمدون على زملائهم في اختيار نوعية كتبهم الخارجية وفي المقابل فإن 34.21 % لم يبدو أي رأي في كيفية اختيارهم لهاته الكتب وهم من فئة التلاميذ الذين لا يعيرون أي اهتمام لهاته الكتب وبالتالي فهم لا يشترونها،تكشف لنا المعطيات المحصل عليها مدى ارتباط التلاميذ بمدرسيهم في الأمور الدراسية، ذلك أنهم يرون فيهم موضع الثقة بكل ما يرتبط بمستقبل تمدرسهم وهذا راجع إلى غياب قنوات أخرى يمكن أن يعتمدوا عليها في سير عملية تعلمهم كالأسرة والزملاء.
نخلص في الأخير إلى أن غياب لغة الحوار بين التلاميذ وأسرهم فيما يتعلق بمستقبلهم ومشاكلهم الدراسية تحول دون الاهتمام بمظاهر الحياة المدرسية لأبنائهم وهذا ما يوضح غياب التواصل بين الأسر والمدرسة في هذا الوسط (الريفي).

ي- أسباب عزوف التلاميذ عن أخذ الدروس الإضافية (الخصوصية):

أسباب عزوف التلاميذ عن أخذ الدروس الإضافية (الخصوصية)	العدد	النسبة
لارتفاع أسعار الدروس الخصوصية	04	04.38
رفض الأسرة لذلك والاعتماد عليها فقط	28	33.34
الاعتماد على النفس فقط	09	10.53
تقليد الزملاء في عدم أخذ هذه الدروس	27	31.58
عدم نصح المدرسين على أخذ هذه الدروس	05	06.14
لم يبينوا سبب ذلك	12	14.03
المجموع	85	100

جدول رقم (29) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لأسباب عزوفهم في أخذ الدروس الخصوصية (الإضافية).



رسم بياني رقم (17) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لأخذهم الدروس الخصوصية (الإضافية).

بالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها بالجدول (29) حول أسباب عزوف التلاميذ عن أخذ هذه الدروس الخصوصية يتبين أن أغلبهم 33.34 % يمتنعون عن أخذها بسبب رفض

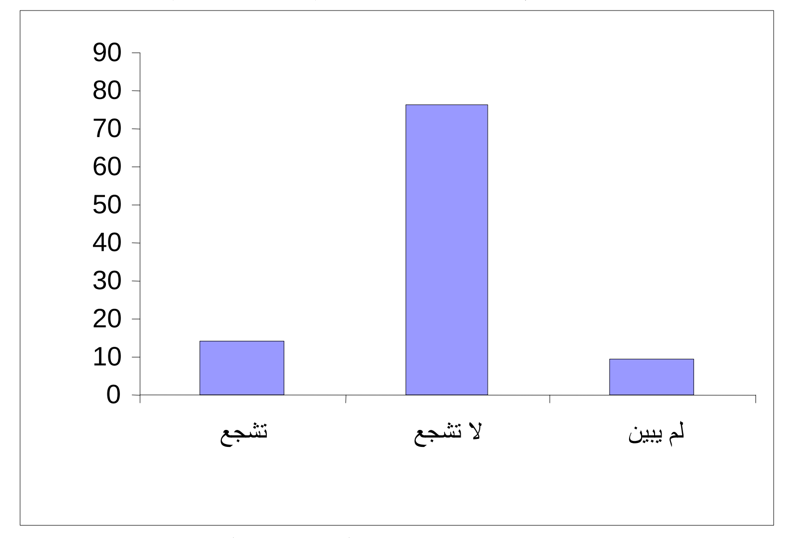
أسرهم لها والاكتفاء بما تقدمه تلك الأسر سواء من الآباء أو الإخوة من دروس تدعيمية بالمنزل فـ 31.58 % من الذين لا يأخذون هاته الدروس مقلدين زملاءهم ورفاقهم الذين أجمعوا بأن لا فائدة من أخذ هذه الدروس فـ 10.53 % من الذين يرون بأن اعتمادهم على أنفسهم كفيل بتعويض النقص الذي يجدونه في مدارسهم فـ 6.14 % منهم يرون بأن عدم نصح مدرسيهم وتشجيعهم على أخذ هذه الدروس يجدهم في منأى عن أخذ هذه الدروس وأخيرا 4.38 % من الذين يرجعون عدم أخذهم لهذه الدروس بدافع ارتفاع أسعار وعدم قدرتهم على تحمل نفقاتها،وفي المقابل فإن 14.03 % لم يبدوا أي رأي حول أسباب ظروف التلاميذ عن أخذ هذه الدروس وهم من الفئة التي لا تأخذ هاته الدروس ولا ترى في الأسباب المذكورة سابقا مبررا لعدم أخذها،إن ظاهرة الدروس الخصوصية ظهرت في الآونة الأخيرة بشكل ملفت للانتباه ولاسيما في مراحل الطور المتوسط و ترجع أسباب انتشارها إلى جملة من الدوافع أهمها:

- ترتبط مشكلة الدروس الخصوصية بمشكلات النظام التعليمي ككل وخاصة مشكلة صعوبة المناهج الدراسية ونوعية المقررات وخاصة مع مرحلة الإصلاح التي تمر بها بلادنا.
- ضعف مرتبات المدرسين الأساسية التي تحفظ لهم وضعهم المادي والاجتماعي والأدبي بين الفئات المهنية أو العمالية الأخرى في المجتمع ومن ثم فإن المدرسين يتخذون هاته الدروس بديلا للدخول الرسمية المتدنية والتي لا تتلاءم مع سياسات غلاء الأسعار أو نظم الخصخصة.
- تكشف الدروس الخصوصية عن وجودها الفعلي كبديل للمدرسة الرسمية وانتقال العملية التعليمية وتوصيلها إلى المنازل خاصة بعد ما أصبحت المدرسة غير جديرة بتقديم الخدمات التعليمية بصورة تلاءم مع وظائفها الأساسية في المجتمع.
- تحرص كل من الطبقات العليا والوسطى على تفوق أبناءها وسعيها لعملية التفوق المدرسي في ضوء نظام المنافسة غير المتوازن أو المتكافئ لصالح هذه الطبقات وضد أبناء الطبقات العاملة الفقيرة ولاسيما بعد أن أثبتت النظرية والواقع أهمية الحصول على رأس المال الثقافي الذي يؤدي إلى الرأسمال المادي.
- تعكس مشكلة الدروس الخصوصية في الوقت الحاضر عدم الثقة بين التلاميذ والمدرسين والمدرسة والأسر وعدم مصداقية الدور الوظيفي لهذه المؤسسة في السنوات الأخيرة.

وبالرجوع إلى المعطيات المحصل من الجدول نجد أن أسباب عزوف التلاميذ عن تناول مثل هاته المعطيات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالواقع الثقافي والاجتماعي الذي يحيونه في وسط معيشتهم فتدني المستويات المعيشية وعدم قدرة الأسرة على تحمل تكاليف هاته الدروس وكذا غياب ثقافة تداول هاته الدروس بين الرفاق والزملاء وعدم تشجيع الأسر لهاته الدروس وكذا عدم نصح المدرسين التلاميذ بأخذها يحول الاعتماد عليها كمكمل لنشاطهم المدرسي.

نخلص في الأخير إلى أن عدم أخذ التلاميذ لهاته الدروس وتبريراتهم كلها تؤكد غياب التنسيق المشترك والمستمر بين التلاميذ وبين مدارسهم من أجل مراقبة وتحسين مستويات تمدرسهم وخاصة مع تأثيرات الوسط الذي ينتمون إليه وبالتالي فإن التواصل غير مبني وغير مؤسس هنا.

و- مدى تشجيع المدرسة التلاميذ في تنمية مواهبهم و قدراتهم الإبداعية:



رسم بياني رقم (18) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع مدارسهم لهم نحو تنمية قدراتهم ومواهبهم.

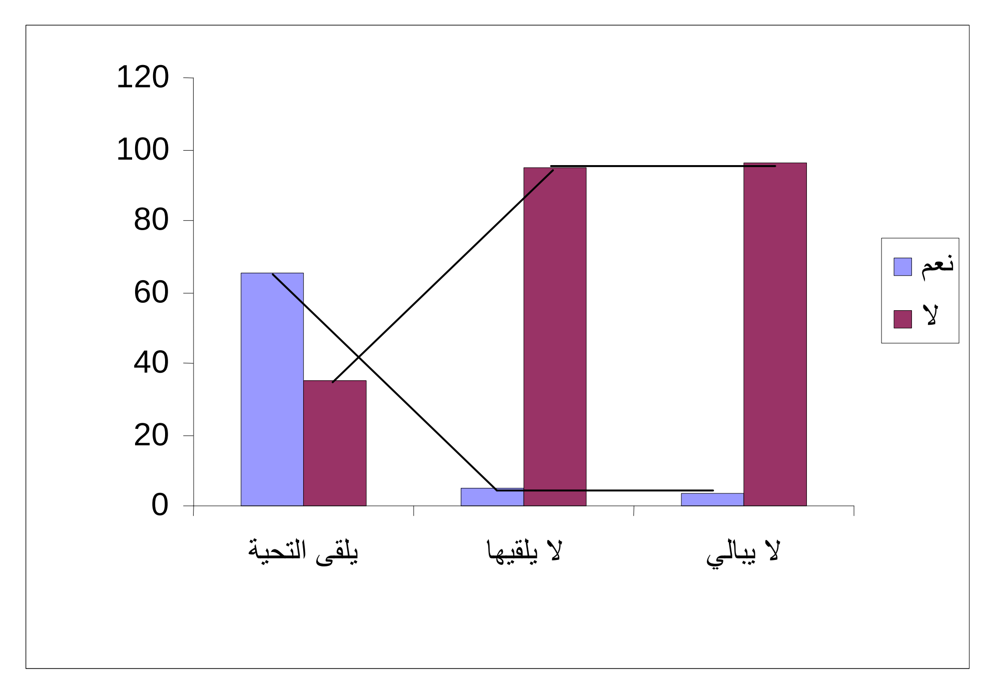
تشير النتائج المحصل عليها بالرسم البياني رقم (18) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع مدرستهم لهم في تنمية مواهبهم وقدراتهم الإبداعية إلى أن معظم التلاميذ 76.32% لا يلقون تشجيعا من مدارسهم بينما 14.04% فقط من الذين أكدوا لنا وجود هذا التشجيع في حين 09.64 % لم يبينوا مدى تشجيع مدرستهم لهم،إن اكتشاف المدرسة لمثل هاته المواهب يظهر من خلال ممارسة التلاميذ للأنشطة المختلفة كالرياضة وفن الرسم والغناء ولأجل تطوير هذه المواهب فإن المدرسة تساعد التلميذ عن طريق تقديم الدعم المعنوي له (مساعدة الأساتذة) وكذا تقديم الحوافز (الهدايا والجوائز) واشتراك التلاميذ في مسابقات محلية وخارجية تجعل من موهبتهم وقدراتهم تصل إلى أعلى مستوياتها وكذا الاتصال بأسر التلاميذ ذوي المواهب واشتراكهم في عمليات الاهتمام بمثل هاته المواهب ودعوتها إلى الاحتفاظ بها،إن عدم تشجيع المدرسة التلاميذ في تنمية مواهبهم يعكس لنا غياب التواصل بين المدرسة وبين أسر هؤلاء التلاميذ من أجل تنمية قدراتهم والاستفادة منها مستقبلا.

5- تأثير التجانس بين ثقافة المدرسة و الثقافات الفرعية للتلاميذ على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي: مناقشة وتحليل

أ- علاقة إلقاء التلاميذ التحية المدرسية بمدى تقديم أولياءهم مقترحات للمدرسة:

تقديم الآباء مقترحات للمدرسة / إلقاء التحية	نعم		لا		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
يلقى التحية	26	65	14	35	40
لا يلقيها	01	5.26	18	94.74	19
لا يبالي	02	3.64	53	96.38	55
المجموع	29	25.44	85	74.58	%100

جدول رقم (30) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب العلاقة بين إلقائهم التحية بمدى تقديم أولياءهم مقترحات للمدرسة.



رسم بياني رقم (19) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب العلاقة بين إلقاءهم التحية ومدى تقديم أولياءهم مقترحات للمدرسة.

تقديم الأولياء مقترحات للمدرسة / إلقاء التحية	نعم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	ى2	ت م	ت ن	ى2	
يلقى التحية	26	10.17	24.64	14	29.82	8.39	40
لا يلقيها	01	4.83	3.04	18	14.17	1.03	19
لا يبالي	02	13.99	10.28	53	41.01	3.50	55
المجموع	29			85			114

كا² المحسوب= 50.88

كا² الجدولي في درجة حرية تساوي(3-1) (2-1)=2 ودرجة ارتياب 10% إذن كا² الجدولي هي4.605

بما أن كا² المحسوب (50.88)> كا² الجدولي (4.605) فهذا يعني أنه توجد علاقة بين متغيري إلقاء التحية من طرف التلاميذ ومدى تقديم أوليائهم مقترحات للمدرسة نقيس شدتها بقانون Φ حيث:

$$\Phi = \sqrt{\frac{50.88}{114}} = 0.69$$

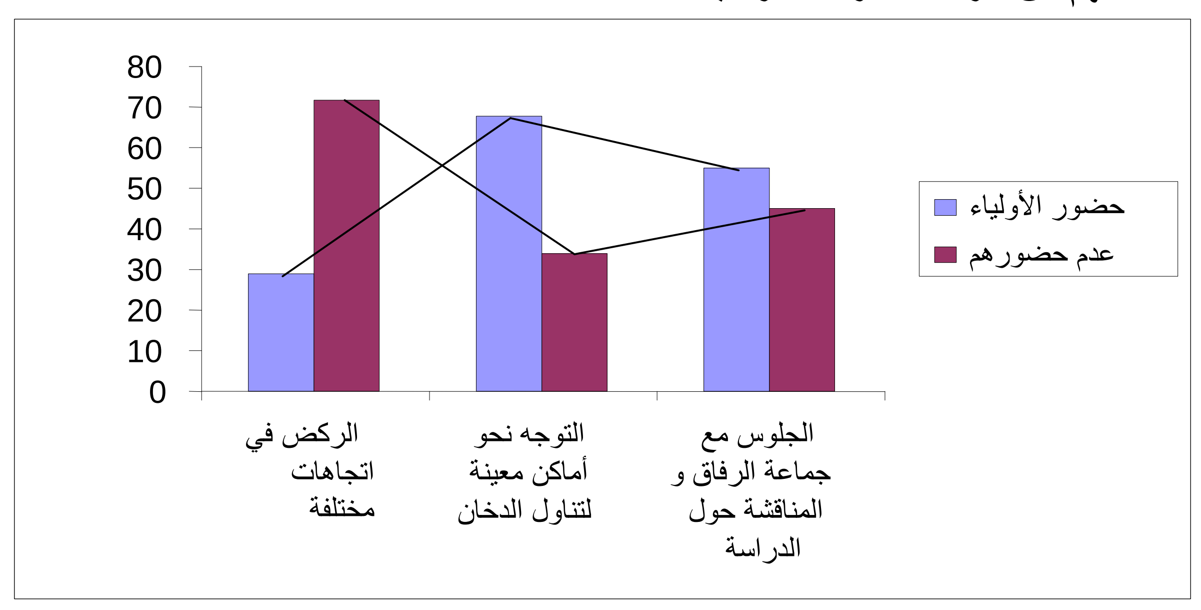
بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (19) المحدد للعلاقة بين عاملي إلقاء التحية من طرف التلاميذ ومدى تقديم أوليائهم مقترحات للمدرسة يتبين أن من بين التلاميذ الذين يلقون التحية فإن أغلبية آبائهم 65% يقدمون مقترحات للمدرسة حول النشاط التربوي والتعليمي لأبنائهم بينما بقية التلاميذ من الذين لا يلقون التحية أو لا يبالون بإلقائها فإن أغلبية آبائهم لا يقدمون تلك المقترحات، إن إلقاء التلاميذ للتحية هو دليل على مدى اهتمام الأولياء بآداب وتربية أبنائهم ولاسيما في جانبها المدرسي وبالتالي فإن الأولياء يكونون أكثر قربا واتصالا من مدارس أبنائهم وهم يتصلون بها لتقديم مقترحات لها وفي غياب مظاهر رقابة الأولياء لأبنائهم وتلقينهم أصول التربية ومبادئ الآداب العامة فإن ذلك يجعل هؤلاء الأولياء في صلة

بعيدة عن المدرسة وبالتالي فهم لا يذهبون إليها ولا يقدمون مقترحات تخصها،وقد أثبت اختبار كا^2 شدة العلاقة (قوية 0.69) بين المتغيرين، وان عدم تقديم معظم الأولياء 56.74 % مقترحات للمدرسة يقابله عدم إلقاء معظم التلاميذ أو لا مبالاتهم بالتحية المدرسية 90.64 % وهذا يؤكد غياب التواصل الفعلي بين مؤسستي الأسرة ممثلة في الأولياء وبين المدرسة .

ب- علاقة التزام التلاميذ النظام داخل ساحة المدرسة بحضور الآباء أثناء استدعائهم من طرف إدارة المدرسة

حضور الأولياء / النظام في ساحة المدرسة	حضور الأولياء		عدم حضورهم		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الركض في اتجاهات مختلفة	02	29.14	12	71.85	14
التوجه نحو أماكن معينة لتناول الدخان	04	67.6	56	33.93	60
الجلوس مع جماعة الرفاق و المناقشة حول الدراسة	22	55	18	45	40
المجموع	28	56.24	86	44.75	114

جدول رقم (31) علاقة التزام التلاميذ بالنظام داخل ساحة المدرسة بحضور آباءهم أثناء استدعائهم من طرف الادارة المدرسية.



رسم بياني رقم (20) العلاقة بين التزام النظام داخل ساحة المدرسة و بين حضور آباءهم أثناء استدعائهم من طرف إدارة المدرسة.

حضور الأولياء / النظام في ساحة المدرسة	حضور الأولياء			عدم حضورهم			المجموع
	ت م	ت ن	ى4	ت م	ت ن	ط4	
الركض في اتجاهات مختلفة	02	44.3	60.0	12	56.10	0.19	14
التوجه نحو أماكن منعزلة لتناول الدخان	04	74.14	82.7	56	26.45	55.2	60
الجلوس و التناقش	22	82.9	11.15	18	17.30	91.4	40
المجموع	28			86			114

كا^2 المحسوب = 31.18 ، كا^2 الجدولي = 4.605 ،وبما أن كا^2 المحسوب (31.18)< كا^2 (4.605) فهذا دليل على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري النظام داخل ساحة

المدرسة وبين حضور الأولياء أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية نقيس قوتها بقانون Φ حيث:

$$\Phi = \sqrt{\frac{31.18}{114}} = 0.52$$

تعكس النتائج المحصل عليها من الرسم البياني رقم (20) المحدد للعلاقة بين التزام التلاميذ النظام داخل ساحة المدرسة بحضور آبائهم أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية أنه كلما أبدى التلاميذ عدم التزامهم بنظام المدرسة بتصرفات تتنافى وقوانين وآداب المؤسسة التربوية كلما كان الأولياء أكثر بعدا عن مدارس أبنائهم وبالتالي عدم حضورهم أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية والعكس صحيح أي كلما كان التلاميذ أكثر امتثالا للقواعد المدرسية وبالتالي آدابها فإن أولياءهم يكونون أكثر استجابة لها فهم يحضرون بصفة منتظمة أثناء استدعائهم من طرف إدارتها، هذا وقد أثبتت نتائج كا^2 شدة العلاقة بين المتغيرين (0.52)،إن عدم التزام معظم التلاميذ 64.91 % بالآداب العامة للنظام المدرسي سواء عن طريق الركض في اتجاهات مختلفة أو التوجه إلى أماكن منعزلة لتناول السجائر يقابله عدم حضور نسبة كبيرة 86 % من الأولياء أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية وبالتالي فهذا يبين مظاهر غياب التواصل بين أسر التلاميذ ممثلة في الأولياء وبين مدارس الأبناء في وسط دراستنا(الريف).

ج- علاقة وضعية التلاميذ أثناء دخولهم حجرة الدراسة بحالات اتصال آباءهم بمدارسهم:

حالات الإتصال / الوضعية أثناء دخول حجرة الدراسة	السؤال عن الأحوال الدراسة لأبنائهم		عند سماعهم بعدم ذهاب أبنائهم إلى المدرسة		في حالة تعرضه للاعتداء من طرف الأساتذة و الإدارة		في حالة التحصل السيئ لابناءهم		لا يبالون الاتصال		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الوقوف احتراما	15	37.50	02	5	06	15	12	30	05	12.5	40
الجلوس	00	00	01	2.04	02	4.08	00	00	46	93.88	49
الامبالاة	00	00	00	00	02	08	00	00	23	92	25
المجموع	15	13.16	03	2.63	10	8.77	12	10.53	74	64.91	114

جدول رقم (32): علاقة وضعية التلاميذ أثناء دخولهم حجرة الدراسة بحالات اتصال آباءهم بمدارسهم.

أشكال الإتصال / الوضعية أثناء دخول حجرة الدراسة	السؤال عن الأحوال الدراسة لأبنائهم			عند سماعهم بعدم ذهاب أبنائهم إلى المدرسة			في حالة تعرضه للاعتداء من طرف الأساتذة و الإدارة			في حالة التحصل السيئ لابناءهم			لا يبالون الاتصال			المجموع
	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	
الوقوف احتراما	15	5.26	18.04	02	1.05	0.86	04	3.51	1.77	12	4.21	14.41	05	25.96	16.92	40
الجلوس	00	6.45	6.45	01	1.29	0.06	02	4.30	1.23	00	5.16	5.16	46	31.81	6.33	49
اللامبالاة	00	3.29	3.29	00	0.66	0.06	02	2.19	0.02	00	2.63	2.63	23	16.23	2.82	25
المجموع	15			03			10			12			74			114

كا^2 المحسوب = 80.65 ،كا^2 الجدولي =13.36،و منه Φ= 0.84.

بالرجوع إلى الجدول رقم (32) المحدّد للعلاقة بين وضعية التلاميذ أثناء دخولهم حجرة الدراسة وبين حالات وأشكال اتصال أوليائهم بمدارسهم يتبين كلما أبدى التلاميذ مظاهر احترامهم لقواعد الاحترام داخل حجرة الدراسة كلما انعكس إيجابا على اتصال آبائهم بمدارسهم من خلال السؤال عن أحوالهم الدراسية وفي حال عدم ذهابهم إلى المدرسة وكذا في حال تعرضهم للاعتداء وفي حالات تحصيلهم الضعيف وفي المقابل يشير الجدول إلى أنه كلمّا أبدى التلاميذ عدم احترامهم قواعد الاحترام داخل حجرة الدراسة من خلال الجلوس واللامبالاة كلما أبدى أغلبية أولياءهم عدم مبالاتهم بالاتصال بمدارس أبناءهم.

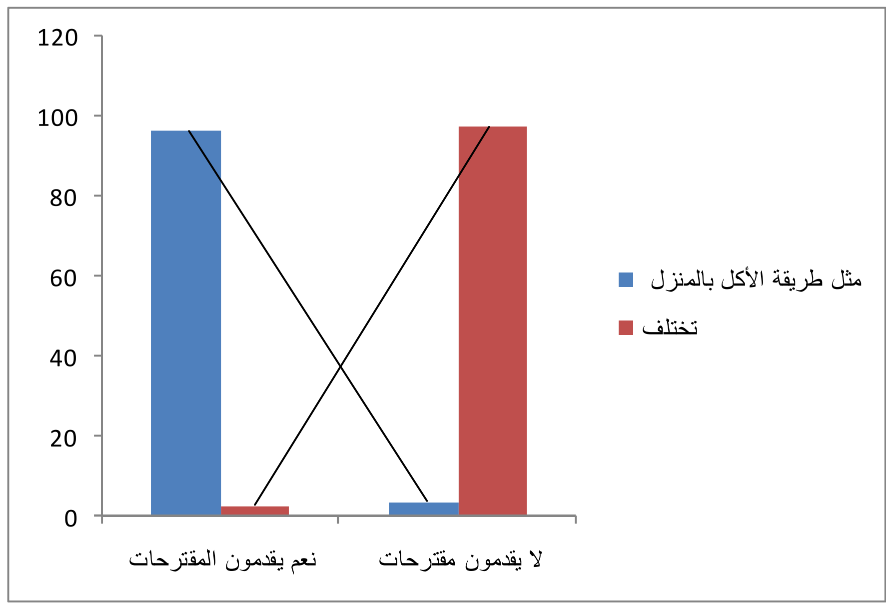
وقد أثبتت نتائج اختبار كا^2 قوة العلاقة بين المتغيرين 0.84.

إن عدم احترام معظم أفراد عينة دراستنا 64.91% بقواعد الاحترام داخل حجرة دراستهم سواء بالجلوس أو اللامبالاة يقابله عدم مبالاة الأولياء واتصالهم بمدارسهم وبالتالي فهذا يعبّر أيضا عن غياب مظاهر التواصل بين الأسرة والمدرسة في وسط دراستنا (الريف).

د- العلاقة بين طريقة الأكل في مطعم المدرسة بتقديم الأولياء مقترحات للمدرسة.

تقديم مقترحات للمدرسة / طريقة الأكل بالمدرسة	نعم يقدّم مقترحات		لا يقدّم مقترحات		المجموع
	العدد	**%**	**العدد**	**%**	
مثل طريقة أكل بالمنزل	27	96.43	01	3.57	28 %24.56
تختلف	02	2.33	84	97.67	86 %75.44
المجموع	29	25.44	85	74.56	114 %100

جدول رقم (33) توزيع التلاميذ حسب العلاقة بين طريقة أكلهم بمطعم المدرسة وتقديم أولياءهم مقترحات المدرسة.



رسم بياني رقم (21) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب تأثير طريقة الأكل في مطعم المدرسة و تقديم الأولياء مقترحات للمدرسة.

تقديم مقترحات للمدرسة / طريقة الأكل بالمطعم المدرسي	نعم يقد مون مقترحات			لا يقدمون مقترحات			المجموع
	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	
متل طريقة أكل بالمنزل	27	7,12	55,51	01	20,88	18,93	28
تختلف	02	21,88	18,06	84	64,12	6,16	86
المجموع	29			85			114

كا^2 المعدل = 98.66،كا^2 الجدولي في درجة حرية (2-1)(2-1) =1 وهذا يستلزم استعمال قانون كا^2 المعدل والمكتوب على الشكل التالي:

كا^2 = (التكرار المشاهد – التكرار المتوقع -0.5)^2 / التكـرار المتوقــع

إذن كا^2 الجدولي في درجة حرية = 1 ودرجة ارتياب 10%إذن كا^2 الجدولي = 02.706.

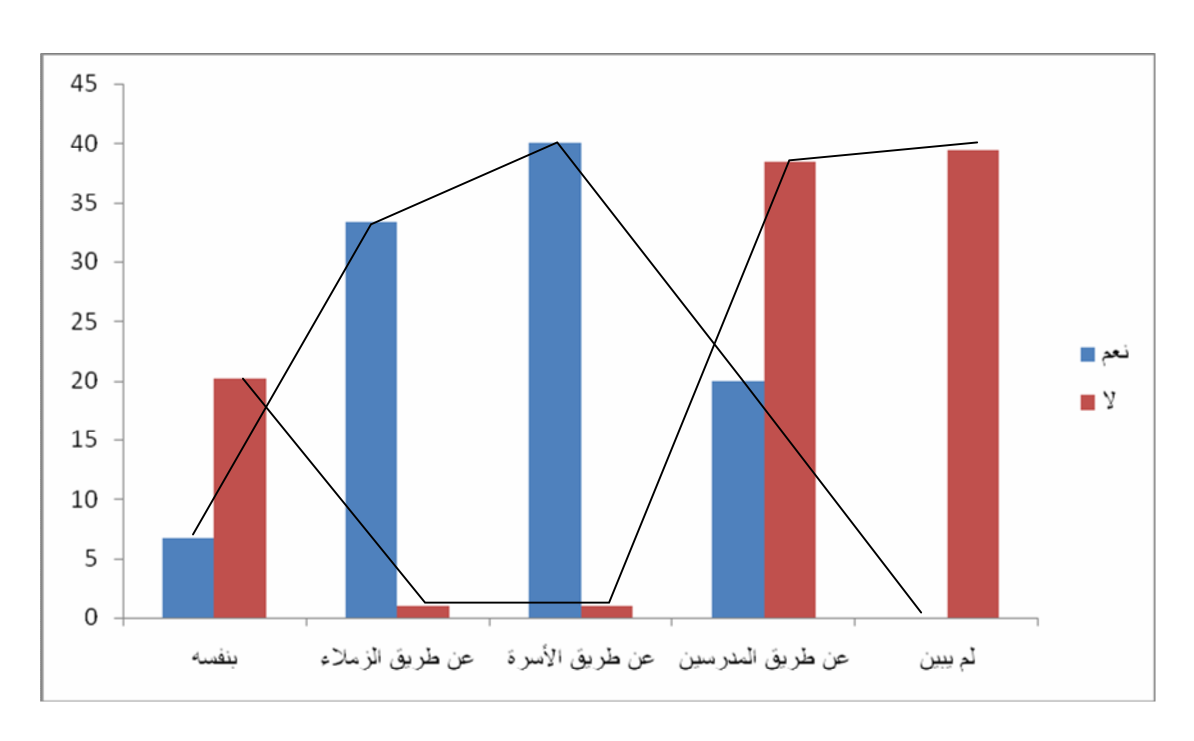
بما أن كا^2 (98.66) > كا^2 الجدولي (02.706)،و منه:Φ=0.93

بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (21) المحدّد لتأثير طريقة أكل التلاميذ بمطعم المدرسة بمدى تقديم أوليائهم مقترحات لمدارسهم يتبين أنه كلّما كانت طريقة أكل التلاميذ بمطعم المدرسة مشابهة لطريقة أكلهم بمنازلهم كلّما كان آباءهم باتصال بمدارسهم من خلال تقديم مقترحات لها وفي المقابل كلّما كانت طريقة أكلهم مخالفة كلّما زاد ابتعاد آبائهم عن مدارسهم وذلك بعدم تقديم مقترحات لها،تعبر طريقة أكل الأبناء عن شكل من أشكال التربية الأسرية التي تدخل في إطار التنشئة السلبية لهم كلما كانت هذه الطريقة متماشية مع طريقة الأكل في المطاعم المدرسية المتسمة بالطابع النظامي فهذا يدل على مدى رغبة الآباء في مدّ التواصل بين تربيتهم الأسرية وكذا المدرسية،إن طريقة أكل أغلبية أفراد عينة دراستنا 75.44% المختلفة عن طريقة أكل المدرسة تقابلها عدم تقديم أغلبية الأولياء مقترحات للمدرسة 74.56%، وهذا ما يؤكّد غياب التواصل الأسري المدرسي في وسط دراستنا (الريف)

هـ- علاقة ممارسة التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي باختيارهم الكتب الخارجية:

طريقة اختيار الكتب / ممارسة نشاطات الإعلام الآلي	بنسبة		عن طريق زملاء		عن طريق الأسرة		عن طريق المدرس		لم يبين		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
نعم	01	6،66	05	33،33	06	40	03	20	00	00	15
لا	20	20،2	01	1،10	01	1.01	38	38،38	39	39،39	99
المجموع	21	18،4	06	5،26	07	6،14	41	35،96	39	34،21	11 4

جدول رقم (34) علاقة ممارسة التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي باختيارهم الكتب الخارجية.



الرسم البياني رقم (22) علاقة ممارسة التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي باختيارهم الكتب الخارجية.

طريقة اختيار الكتب / ممارسة نشاطات الإعلام الآلي	بنفسه			عن طريق زملاء			عن طريق الأسرة			عن طريق المدرسين			لم يبين			المجموع
	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
نعم	01	2،76	1،12	05	0،78	22،83	06	0،92	28،05	03	5،39	1،06	00	5،13	5،13	15
لا	20	18،24	0،16	01	5،21	3،4	01	6،07	4،23	38	35،6	0،16	39	33،86	0،78	99
المجموع	21	/		06	/		07	/		41	/		39			144

كا ^{2} الـمحسوب = 66.92،كا^2 الجدولي = 7.7

بما أن كا^2 المحسوب 66.92 > كا^2 الجدولي (7.779) فان شدة القوة بين هذين المتغيرين:Φ = $\sqrt{\frac{66.92}{114}}$ = 0.76.

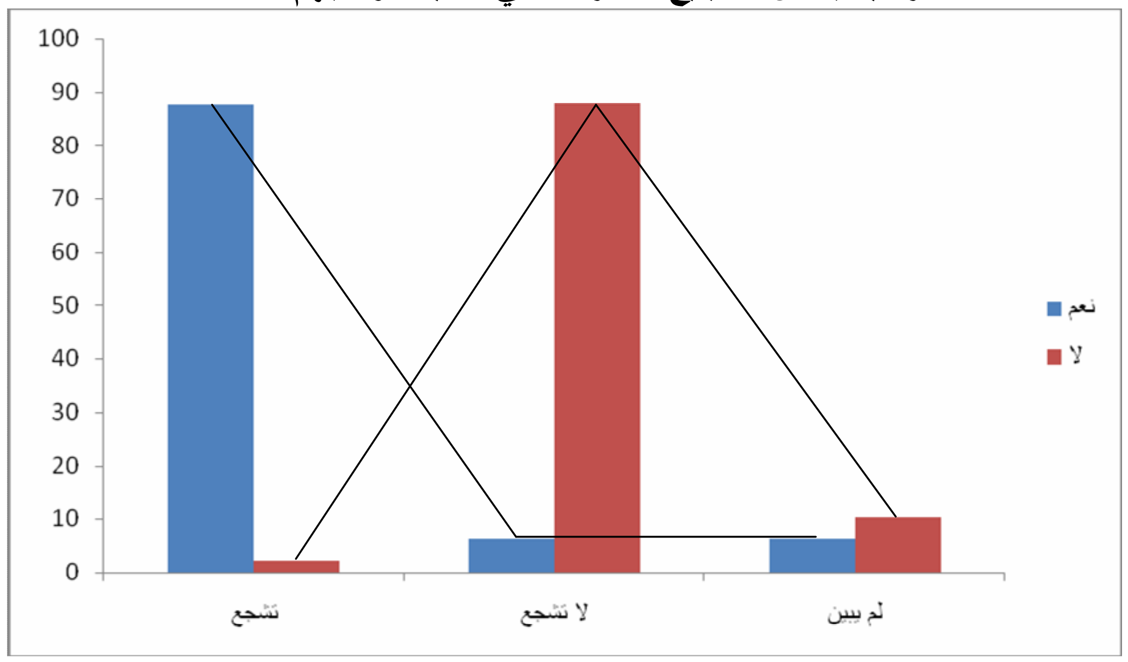
بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (22) يتبين انه كلما مارس التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي كلما كانت كيفية اختيارهم الكتب الخارجية بالاعتماد على الأسرة و الزملاء و المدرسين و في المقابل كلما أبدى التلاميذ استغناءهم عن أنشطة الإعلام الآلي فان طرق اقتنائهم للكتب الخارجية تكون بصفة عشوائية وعادة ما تكون بمفردهم أو مساعدة بعض الأساتذة في اقتنائها،إن ممارسة التلاميذ لأنشطة الإعلام الآلي يوحي مدى مساهمة أسرهم و حثهم على إتقان هاته الأنشطة باعتبارها لغة العصر و تساهم

في نجاح العملية العلمية بشكل جيد و بالتالي فان ذلك يؤكد أن اسر هؤلاء التلاميذ تسعى نحو مراقبة أبنائها و بالتالي مد التواصل بين أسرهم و مدارسهم و من جهة أخرى فان ابتعاد التلاميذ عن أنشطة الإعلام الآلي يجعلهم في منأى عن اتصالهم بأسرهم و بالتالي اعتمادهم علي أنفسهم وفي قليل من الأحيان بمدرسيهم في كل الأنشطة علي غرار طرق اختيارهم للكتب الخارجية، إن نسبة تلاميذ عينة الدراسة من الذين لا يمارسون أنشطة الإعلام و هي النسبة الأغلبية 86.84% باعتماد أسرهم في كيفية اختيارهم الكتب الخارجية يكاد يكون منعدما 1.01% وهذا ما يؤكد غياب التواصل بين مؤسستي المدرسة والأسرة في وسط دراستنا وفقا لهاته العلاقة.

و- علاقة ممارسة التلاميذ النشاطات المسرحية برأيهم تشجيع المدرسة في تنمية مواهبهم و قدراتهم.

تشجيع المدرسة بتنمية مواهبهم / ممارسة نشاطات سرية	تشجع		لا تشجيع		لم		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
نعم	14	87،5	01	6،25	01	6،25	16 %14،04
لا	02	2،04	86	87،75	10	10،21	98 % 85،96
المجموع	16	%14،03	87	%76،32	11	%9،65	144 %100

ج دول رق م (35) توزي ع تلامي ذ عين ة الدراس ة ح سب العلاق ة ب ين ممارس تهم النشاطات المسرحية بمدى تشجيع المدرسة في تنمية مواهبهم.



رسم بياني رقم (23) تأثير ممارسة التلاميذ للأنشطة المسرحية برأيهم في تشجيع المدرسة لهم بتنمية مواهبهم وقدراتهم.

تشجيع المدرسة بتنمية مواهبهم / ممارسة نشاطات سرية	تشجع			لا تشجيع			لم			المجموع
	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	ت م	ت ن	ى^2	
نعم	14	2،22	61،36	01	12،21	0،92	01	1،54	0،19	16
لا	02	13،75	10،04	86	74،79	1،68	10	9،46	0،03	98
المجموع	16			87			11			114

كا^2 المحسوب = 74.22،كا^2 الجدولي =4.605 و منه:Φ = 0.81.

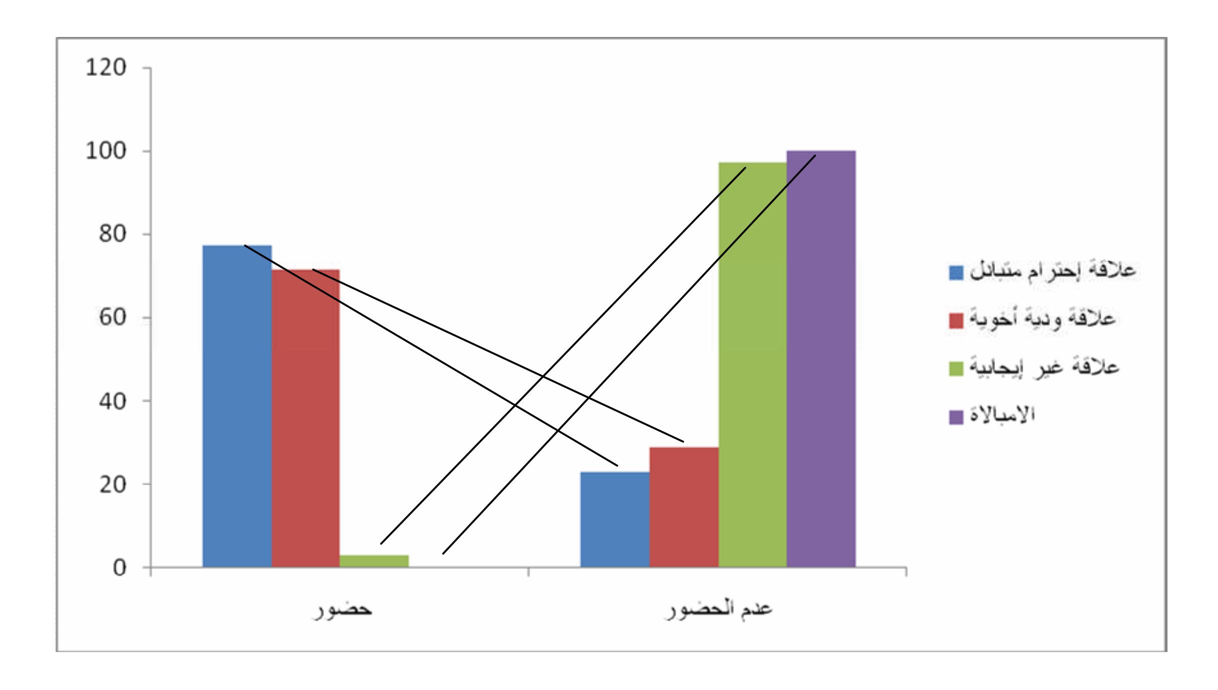
تشير المعطيات المحصّل عليها بالرسم البياني رقم (23) أن أغلبية التلاميذ 85.96% من الذين أجابوا بعدم ممارستهم أنشطة مسرحية فهم يرون بأن مدرستهم لا تشجعهم على تنمية تلك القدرات والمواهب الإبداعية،إن ممارسة التلاميذ للأنشطة المسرحية والتي تعتبر ملكاتٍ إبداعية يكتسبها التلميذ منذ صغره ومن محيطه الأوّل الأسرة وكذا مع جماعة الرفاق في الشارع يعتبر امتدادا له في مزاولة تلك الأنشطة في مرحلته المدرسية وبالتالي فإن اعتناء ومراقبة الأولياء في الأسر واهتمامهم بقدرات أبنائهم بالمدرسة ويجعل من تلك القدرات تأخذ منحاها الإيجابي إن هي قوبلت باستجابة الإدارة المدرسية وكذا المدّرسين بها والعكس صحيح،وبالنسبة لعيّنتنا في وسط دراستنا (الريف) فإنّنا نجد أغلبية التلاميذ لا يمارسون تلك الأنشطة وبالتالي فيقابلها عدم استجابة المدرسة لها من خلال عدم تشجيع وتنمية القدرات الإبداعية لهم وهذا ما يؤكّد غياب التواصل بين الخلفية الأسرية التي تنمو منها هاته القدرات والمواهب و المدرسة القادرة على إيصالها إلى مستوى الاحترافية في المستقبل.

ي- العلاقة بين علاقة التلاميذ بأساتذتهم بحضورأوليائهم أثناء استدعاء الإدارة لهم

حضور الأولياء أثناءإستدعاء الإدارة / علاقة التلاميذ بأساتذتهم	حضور		عدم الذهاب		المــجموع
	العدد	%	العدد	%	
علاقة احترام متبادل	17	77.27	05	22.73	22 %19.30
علاقة ودية أخوية	10	71.43	04	28.57	14 %12.28
علاقة غير إيجابية(سيئة)	01	2.78	35	97.22	36 %31.58
اللامبالاة بنوع العلاقة	00	00	42	100	42 %36.84
المجموع	28	24.56	86	75.44	114

					% 100

جدول رقم (36) تأثير علاقة التلاميذ بأساتذتهم باستدعاء الإدارة لأوليائهم.



رسم بياني رقم (24) تأثير علاقة التلاميذ بأساتذتهم بحضور الأولياء أثناء استدعاء الإدارة المدرسة لهم.

استدعاء الإدارة للأولياء / علاقة التلاميذ بأساتذتهم	حضور			عدم الذهاب			المجموع
	ت م	ت ن	ى2	ت م	ت ن	ى2	
علاقة احترام متبادل	17	5.40	24.92	05	16.60	8.11	22
علاقة ودية أخوية	10	3.44	12.51	04	10.56	4.07	14
علاقة غير إيجابية(سيئة)	01	8.84	6.95	35	27.16	2.26	36
اللامبالاة بنوع العلاقة	00	10.32	10.32	42	31.68	3.36	42
المجموع	28			86			114

كا^2 المحسوب = 72.5،كا^2 الجدولي 6.251 و منه: $\Phi=0.80$.

إذن توجد علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدّا(0.80) بين هذين المتغيّرين، وتشير لنا المعطيات المحصّل عليها من الرسم البياني رقم (24) أنه كلما نقصت العلاقة الإيجابية بين التلاميذ وأساتذتهم كلما كان حضور الأولياء أثناء استدعائهم ناقصا والعكس صحيح، أي كلما زادت العلاقة السلبية بين التلاميذ ومدرّسيهم كلما زاد عدم حضور أوليائهم المدرسة أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية.

إن طبيعة علاقة التلاميذ بمدرسيهم تعكس لنا طبيعة التربية التي يتلقاها التلميذ في بيئته الأسرية وبالتالي فهو يتفاعل بأشكال مختلفة مع مدرّسيه في المدرسة تبعا للخلفية التربوية الأسرية التي تلقاها في محيطه الأسري فيجد أشكال التجانس بين تربية الأسرة ونصائح وإرشادات الأساتذة في حالات وفي حالات أخرى يجد العكس.

إن عدم حضور أغلبية أولياء التلاميذ إلى المدرسة أثناء استدعائهم 75.44 % يقابله نسبة كبيرة من العلاقة الغير الإيجابية واللامبالاة التي يعيشها التلاميذ مع مدرّسيهم 68.42% وهذا ما يعكس لنا حقيقة غياب التواصل بين التربية الأسرية وبين نوعية المعاملة داخل المحيط المدرسي وخاصّة مع المدرّسين وبالتالي نخلص إلى غياب التواصل للعمل التنشئوي الأسري في وسط دراستنا (الريف) .

ك- علاقة رأي التلاميذ في نوعية معاملة أساتذتهم بأخذهم الدروس الخصوصية:

أخذ الدروس الخصوصية / رأي التلاميذ في نوعية معاملة الأساتذة	نعم		لا		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
قسوة و شدّة (تسلّطي)	01	6.25	15	93.75	16 % 14.03
ديمقراطي	24	92.31	02	7.69	26 % 22.81
لا مبالاة	01	1.39	71	98.61	72 % 63.16
المجموع	26	22.81%	88	%77.19	114 % 100

جدول رقم (37) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب العلاقة بين نوعية معاملة أساتذتهم لهم بأخذهم الدروس الخصوصية.

أخذ الدروس الخصوصية / رأي التلاميذ في نوعية معاملة الأساتذة	نعم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
قسوة و شدّة (تسلّطي)	01	3.65	1.92	15	12.35	0.57	16
ديمقراطي	24	5.93	55.06	02	20.07	16.29	26
لا مبالاة	01	16.42	14.48	71	55.58	4.28	72
المجموع	26			88			114

$كا^2$ المحسوب = 92.59،$كا^2$ الجدولي 4.605 ومنه:$\Phi = 0.90$.

إذن توجد علاقة ذات شدّة قوية جدّا (0.90) بين هذين المتغيّرين وبالرجوع إلى المعطيات المحصّل عليها من الجدول رقم (37) يتبين بأنه كلّما كانت معاملة المدرّسين ذات طابع ديمقراطي فإن التلاميذ يقبلون على أخذ الدروس الخصوصية بنسبة كبيرة وفي المقابل كلّما كانت معاملة الأساتذة ذات طابع أو إهمال ولا مبالاة فإنها تواجه برفض التلاميذ أخذ تلك الدروس بنسبة كبيرة أيضا،تعكس لنا معاملة

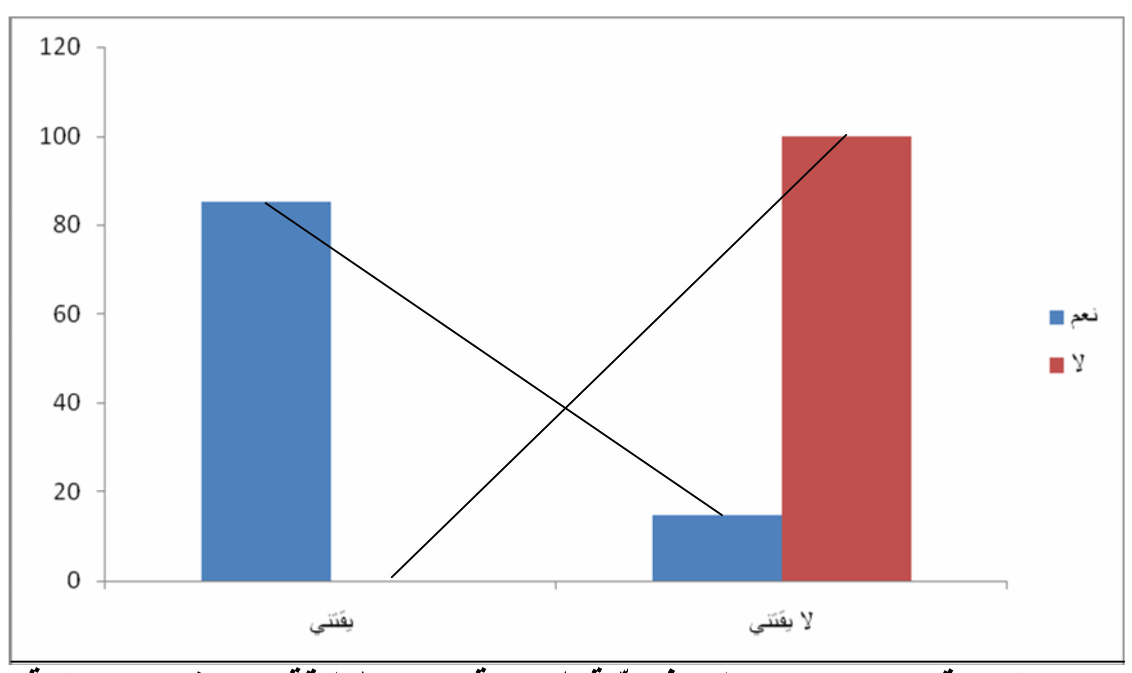
الأساتذة للتلاميذ مدى تحقيقها للأهداف والقواعد العامة للتربية المدرسية التي تدعو إلى الحوار والنقاش والديمقراطية التي تقرب وجهات النظر بينما يأخذه التلاميذ من أصول التربية الأسرية وما يجدونه من أنماط و سلوكات تربوية في مدارسهم وخاصّة تلك الصادرة من أساتذتهم الذين يقضون معظم فترات يومهم معهم وكلّما وجد التلاميذ هذا النوع من التواصل فإنهم يُقبلون ويتحقّزون أكثر من أجل تحقيق النجاح المدرسي من خلال أخذهم للدروس الخصوصية التي تحقق لهم ذلك النجاح.

إن عدم أخذ معظم تلاميذ عيّنة دراستنا 77.19 % لهذه الدروس راجع إلى سوء العلاقة التي يلقونها من طرف مدرسيهم 77.19 % وبالتالي فإن التواصل غائب بفعل هذه العلاقة بين الأهداف الأسرية والمدرسية في وسط دراستنا (الريف).

س- علاقة تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة باقتناء التلاميذ الكتب الخارجية:

اقتناء الكتب الخارجية / تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة	نعم	نعم	لا	لا	المـجموع
	العدد	%	العدد	%	
نعم	29	85.29	05	14.71	34 % 29.82
لا	00	00	80	100	80 % 70.18
المجموع	29	25.44%	85	%74.56	114 % 100

جدول رقم (38) توزيع تلاميذ عيّنة الدراسة حسب العلاقة بين تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة باقتناء هم الكتب الخارجية.



رسم بياني رقم (25) توزيع تلاميذ عيّنة الدراسة حسب العلاقة بين تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة باقتناء هم الكتب الخارجية.

إقتناء الكتب الخارجية / تشجيع جماعة الرفاق	نعم			لا			المـجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
يشجعـون	29	8.65	45.55	05	25.35	17.15	34
لا يشجعون	00	20.35	21.36	80	59.65	6.61	80
المجموع	29			85			114

$كا^2$ المعدل = 90.67،$كا^2$ الجدولي=02.706 و منه:Φ = 0.89.

بالرجوع إلى النتائج المشار إليها بالرسم البياني رقم (25) يتبين أنه كلّما كان تشجيع الرفاق على الدراسة كلّما كان اقتناء هؤلاء الكتب الخارجية كبيرا 85.29 %و يبدأ اقتناء الكتب يتناقص كلّما قلّ تشجيع هؤلاء الرفاق رفاقهم على الدراسة و في المقابل كلّما زاد ابتعاد جماعة الرفاق عن تشجيع رفاقهم على الدراسة كلّما ازداد ابتعادهم عن اقتناء الكتب الخارجية،تعكس لنا مظاهر اقتناء الكتب الخارجية من طرف التلاميذ مدى التواصل الذي يربط الوسط الأسري المدرسي من خلال الاهتمام الأسري و ذلك بتحفيز أبناءهم على أخذ هاته الدروس تدعيما للمعارف و المكتسبات العلمية المدرسية.

إن معرفة الأسرة بأهمية هاته الدروس يكون بالاعتماد على جماعة الرفاق التي تكون بمثابة المرآة التي تعكس أخلاقيات و سلوكات و عمل أبناءها بمدارسهم و ذلك انطلاقا من المثل القائل "قل لي من صديقك أقول لك من أنت ".

إن عدم اقتناء معظم أفراد عيّنة دراستنا 74.56% لهاته الدروس راجع إلى عدم تشجيع جماعة رفاق أغلبية هاته العينة 70.18 % على الدراسة و بالتالي فإن التواصل غائب بفعل هذا العامل الذي يؤثر سلبا على عينتنا في وسط دراستنا(الريف) .

ش- علاقة تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة بأخذ التلاميذ الدروس الخصوصية

أخذ الدروس الخصوصية / تشجيع الرفاق على الدراسة	نعـــم		لا		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
يشجعــون	26	76.47	08	23.53	34 % 29.82
لا يشجعـون	00	00	80	100	80 % 70.18
المجـــموع	26	%22.81	88	% 77.19	114 % 100

جدول رقم (39) توزيع تلاميذ عيّنة الدراسة تبعا لعلاقة تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة بأخذهم الدروس الخصوصية.

أخذ الدروس الخصوصية / تشجيع جماعة الرفاق	نعـــم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
يشجعــون	26	7.75	40.65	08	26.24	13.38	34
لا يشجعـون	00	18.24	19.25	80	61.75	5.10	80
المجـــموع	26			88			114

$كا^2$ المعدل 78,38،$كا^2$ الجدولي= 2.706 و منه:Φ = 0.82.

إذن يؤكد قانون Φ على وجود علاقة ذات شدة قوية جدا بين متغيري تشجيع جماعة الرفاق على الدراسة وبين اخذ التلاميذ الدروس الخصوصية

وبالرجوع إلي النتائج المحصل عليها من الجدول رقم (39) المحدد للعلاقة بين متغيري تشجيع جماعة الرفاق علي الدراسة و بين اخذ التلاميذ الدروس الخصوصية يتبين انه كلما كان تشجيع جماعة الرفاق علي الدراسة كبيرا كان إقبال التلاميذ علي اخذ الدروس الخصوصية كبيرا 76.47% و يبدأ إقبال التلاميذ علي تناول هاته الدروس يتناقص كلما قل تشجيع هؤلاء الرفاق علي الدراسة و في المقابل كلما ازداد ابتعاد جماعة الرفاق على تشجيع رفاقهم علي الدراسة كلما ازداد ابتعادهم عن تناول هاته الدروس،تعكس لنا ظاهرة اخذ الدروس الخصوصية من طرف التلاميذ مدى فعاليتها في مد التواصل خاصة بين البيئتين

الأسرية والمدرسية من خلال حرص اسر التلاميذ على ضمان أفضل تحصيل لأبنائها عن طريق دروس الدعم التي تقدم حسب قدرات التلاميذ من خلال الدروس الخصوصية إن عدم اخذ معظم أفراد عينة دراستنا 77.19% لهاته الدروس راجع الى عدم تشجيع معظم جماعة رفاق عينة دراستنا 70.18% زملاءهم على الدراسة و بالتالي نخلص إلى أن التواصل غير قائم بين مؤسستي الأسرة و المدرسة بالاعتماد على تأثير جماعة الرفاق على اخذ الدروس الخصوصية في وسط دراستنا(الريف).

ملخص نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها:

يحدد **التجانس** بين ثقافة المدرسة و الثقافات الفرعية للريف طبيعة التواصل.

أ- فيما يخص التجانس بين الثقافات الفرعية للريف و ثقافة المدرسة:

- ✓ 64.91 % من التلاميذ الذين لا يبالون بإلقاء التحية المدرسية ومن الذين لا يطبقونها.
- ✓ 65.78% من التلاميذ لا يمتثلون النظام العام في ساحة المدرسة.
- ✓ 64.92 % من التلاميذ لا يلتزمون بالنظام في حجرة الدراسة(عدم الوقوف إحتراما للأستاذ).
- ✓ 75.44% من التلاميذ طريقة أكلهم في مطعم المدرسة مختلفة عن طريقة أكلهم بمنازلهم.
- ✓ 70.18% من التلاميذ لا يلقون تشجيعا من طرف جماعة رفاقهم فيما يخص دراستهم.
- ✓ 86.84% من التلاميذ لا يمارسون نشاطات الإعلام الآلي بمدارسهم.
- ✓ 85.97% من التلاميذ لا يشتركون في أنشطة مسرحية وإنشادية بمدارسهم.
- ✓ 68.42% من التلاميذ ليست لهم علاقة إيجابية مع أساتذتهم (سيئة ولا مبالاة).
- ✓ 77.20% من التلاميذ يرون بأن معاملة أساتذتهم تتسم بالقسوة واللامبالاة.

المعطيات السابقة تعبر عن عدم التجانس بين الثقافة المدرسية والتي تسير وفق معايير وقوانين والثقافات الفرعية للريف التي تختلف عن معايير وقوانينها.

ب- وفيما يخص الملامح العامة لتواصل عملية التنشئة المتعلقة بالتجانس بين الثقافة المدرسية والثقافات الفرعية للريف:

- ✓ 64.91% من التلاميذ بينوا بأن آباءهم لا يبالون الاتصال بمدارسهم.
- ✓ 75.44 % من التلاميذ لا يحضر آباءهم إلى المدرسة أثناء استدعاءهم من طرف الإدارة المدرسية.
- ✓ 74.57 % من التلاميذ لا يقدم أولياءهم مقترحات لمدارسهم.
- ✓ 39.47 % من التلاميذ يرون بأن أدوار أساتذتهم تكمن في تلقين مبادئ وأهداف تربوية مختلفة عن الأسرة.
- ✓ 93.86 % من التلاميذ لا تتدخل أسرهم في اختيارهم الكتب الخارجية.
- ✓ 33.34 % من التلاميذ يعزفون عن أخذ الدروس الخصوصية نتيجة رفض أسرهم لها.
- ✓ 76.32 % من التلاميذ بينوا بأن مدارسهم لا تشجعهم في تنمية قدراتهم ومواهبهم.

تعبر المعطيات الإحصائية السابقة عن حالة عدم تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين مؤسستي الأسرة والمدرسة.

ج- تأثير التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف على تواصل عملية التنشئة بين الأسر والمدرسة.
أثبتت الارتباطات الممكنة بين مؤشرات التجانس بين الثقافة المدرسية والثقافات الفرعية وعملية التواصل علاقات قوية نوردها فيما يلي:
- ✓ علاقة إلقاء التحية المدرسية من طرف التلاميذ بمدى تقديم أوليائهم مقترحات للمدرسة = 0.69.
- ✓ علاقة التزام التلاميذ النظام داخل ساحة المدرسة بحضور الآباء أثناء استدعائهم من طرف الإدارة المدرسية = 0.52.
- ✓ علاقة وضعية التلاميذ أثناء دخولهم حجرة الدراسة بأشكال وحالات اتصال أولياءهم بمدارسهم =0.84.
- ✓ علاقة طريقة أكل التلاميذ في مطعم المدرسة بتقديم أوليائهم مقترحات للمدرسة = 0.93.
- ✓ علاقة ممارسة التلاميذ نشاطات الإعلام الآلي باختيارهم الكتب الخارجية=0.76
- ✓ علاقة ممارسة التلاميذ الأنشطة المسرحية برأيهم في تشجيع مدارسهم لهم في تنمية مواهبهم = 0.81.
- ✓ العلاقة بين علاقة التلاميذ بأساتذتهم بحضور أوليائهم أثناء استدعاء الإدارة المدرسية لهم=0.80.
- ✓ علاقة رأي التلاميذ في نوعية معاملة أساتذتهم بأخذهم الدروس الخصوصية = 0.90.
- ✓ علاقة تشجيع جماعة الرفاق للتلاميذ باقتنائهم الكتب الخارجية = 0.89.
- ✓ علاقة تشجيع جماعة الرفاق التلاميذ على الدراسة بأخذهم الدروس الخصوصية = 0.82.

ما يمكن قوله كخلاصة عن تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة أنه غير قائم بالنظر إلى عدم التجانس بين الثقافة المدرسية والثقافات الفرعية للوسط (الريف).

الفصل التاسع:

التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية وملامح التواصل عند عينة الدراسة.

تمهيد

1- التنظيمات المجتمعية المدرسية: وصف وتحليل.
2- تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة : الملامح العامة.
3- علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية بتواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة: مناقشة وتحليل.

ملخص نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

تمهيد: يتناول هذا الفصل الذي عنوناه التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية وملامح التواصل لعملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة عند عينة الدراسة في أربعة مباحث تناولت حقيقة التواجد الفعلي لهاته التنظيمات بمختلف فروعها وأهم نشاطاتها وإسهاماتها في مد التواصل للعمل التنشئوي الأسري المدرسي،وعلى هذا الأساس فقد تضمن المبحث الأول وصفا دقيقا للتواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية عن طريق العرض الإحصائي والبياني مدرجا جداول إحصائية بسيطة ورسوم بيانية وصفية تناولت النقاط التالية: حقيقة وجود الأخصائي الاجتماعي، التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية والخارجية، انخراط الأولياء في جمعيات أولياء التلاميذ وإطلاع التلاميذ ومشاهدتهم لوسائل الإعلام،أما المبحث الثاني فقد تضمن الملامح العامة لتواصل عملية التنشئة الاجتماعية وصفا وتحليلا من خلال ما وصلت إليه الدراسة الميدانية انطلاقا من المؤشرات المحددة للتواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية كـ: دور الأخصائي الاجتماعي وآراء التلاميذ في أدوار التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية والخارجية، آراء التلاميذ في أدوار جمعية أولياء التلاميذ وكذا أدوار وسائل الإعلام في مد تواصل عملية التنشئة الاجتماعية، إطلاع الأولياء على دفتر المراسلة وعلى الأيام الإعلامية المدرسية،وقد تضمن المبحث الثالث مدى تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية وذلك بإدراجها في جداول مركبة تناولت النقاط التالية. تأثير التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي برأي التلاميذ في اعتباره همزة وصل بين أسرهم ومدارسهم، علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية ورأي التلاميذ بدورها في مد التواصل وكذا بالأنشطة الممارسة داخل المدرسة، تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية برأي التلاميذ في دورها في ربط التواصل وكذا بممارسة الأنشطة الخارجية عن المدرسة، علاقة انخراط الآباء في جمعيات أولياء التلاميذ برأي التلاميذ في أدوارها وكذا بإطلاع أوليائهم على دفتر المراسلة وعلى الأيام الإعلامية المدرسية، وأخيرا علاقة إطلاع التلاميذ على وسائل الإعلام المختلفة ورأيهم في أدوارها في عملية التواصل،أما المبحث الرابع فقد تضمن ملخصا لأهم النتائج الجزئية المستخلصة من هذه الفرضية.

1- التنظيمات المجتمعية المدرسية(التواجد الفعلي لها):

أ- وجود الأخصائي الاجتماعي:

وجود الأخصائي الاجتماعي	العدد	النسبة %
نعم يوجد	14	12.28
لا يوجد	100	87.72
المجموع	114	100

الجدول رقم (40) توزيع التلاميذ تبعا لوجود أخصائي اجتماعي بمؤسسة دراستهم.

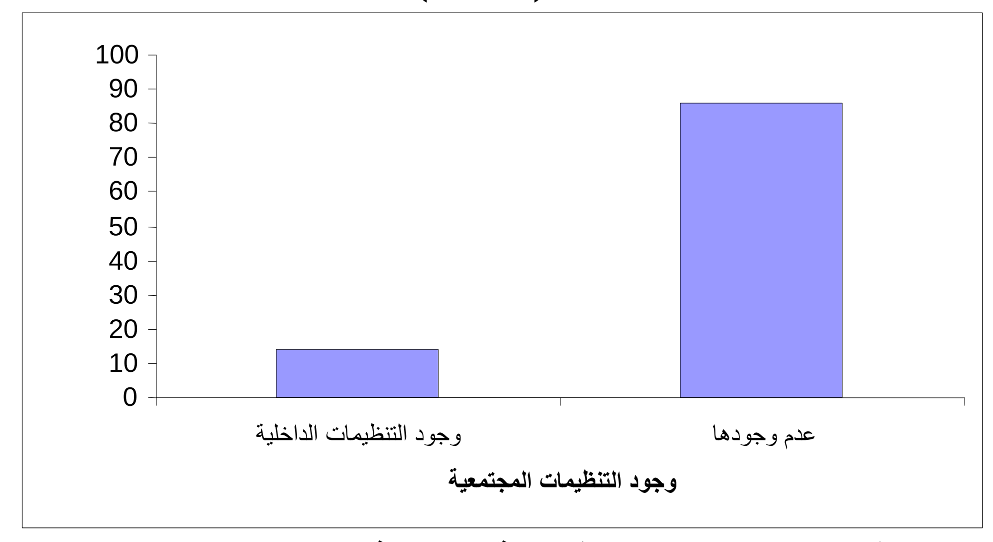
المدرسة هي وحدة العمل المباشر في المجال التعليمي تمارس فيها الخدمة الاجتماعية لتحقيق أغراض تعليمية من خلال خدماتها الفردية والجماعية والمجتمعية لذلك يتضمن عمل الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل من داخل المدرسة مباشرة مع الدارسين وكذلك يمارس علاقاته مع الهيئة التعليمية فيها من إدارة وقيادة تعليمية على أساس أن لها دورا في الخدمات الاجتماعية المدرسية بالإضافة إلى عمله مع البيئة والمجتمع المحلي المؤثر والمتأثر بالمدرسة سواء بالنسبة للاحتياجات أو المشكلات المدرسية.

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (40) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لوجود أخصائي اجتماعي بمؤسسة تمدرسهم أن أغلبية التلاميذ 87.72% يؤكدون بأن لا وجود للأخصائي الاجتماعي بمدارسهم مقابل 12.28% من الذين أجابوا بوجود الأخصائي بمدارسهم.

تعكس لنا هاته النتائج غياب الخدمات الاجتماعية على مستوى الأرياف وفي مقدمتها الأخصائي الاجتماعي الذي يعتبر محور وهمزة وصل بين بيئة التلميذ الأسرية والبيئة الخارجية انطلاقا من المدرسة وكذا البيئة المحيطة به، إن افتقاد المؤسسات التربوية بالريف للأخصائي الاجتماعي جعل الهوة واسعة بين المجال الأسري وبين مدارسهم خاصة، فكثيرا من التلاميذ ولاسيما في الطور المتوسط يعانون من مشكلات متعددة نتيجة للتطورات السريعة التي يمر بها التلميذ خلال هاته المرحلة وما تشمله من تحولات نفسية، فيزيولوجية واجتماعية على التلميذ وأمام غياب الأخصائي الاجتماعي كمصدر توكل وتطرح عليه هذه المشكلات فإن التلاميذ أصبحوا عرضة وضحايا، ويتحملون لوحدهم تبعات هذه التحولات التي يمرون بها، وفي الوقت ذاته أكد لنا بعض الأساتذة الذين تحدثنا إليهم بشأن هاته النقطة أين أجابونا بأن مهنة التعليم في مثل هذه المؤسسات أصبحت تتطلب إرادة كبيرة وخاصة وأن الأستاذ تلقى على عاتقه مهمة التدريس ودور الأخصائي في آن واحد وهي مهام يستحيل على الأستاذ مهما كانت قدراته وإمكانياته التوفيق فيها،وبالنسبة للفئة التي أجابتنا بوجود الأخصائي الاجتماعي فهي فئة التلاميذ الذين لا يفرقون بين المستشار التربوي وبين الأخصائي الاجتماعي في أغلبها.

نخلص في الأخير غياب الأخصائي الاجتماعي في مؤسسات عينة دراستنا.

ب- وجود التنظيمات المجتمعية المدرسية (الداخلية):



الرسم البياني رقم (26):توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لوجود التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية.

تضم المؤسسات التعليمية جماعات متنوعة منها وهي تعرف بالجماعات الداخلية أي تعمل في إطار المؤسسة التعليمية وتضم هذه التنظيمات جماعات مختلفة أهمها:

أولا: جماعات النشاط وهي إما جماعات النشاط المنهجي أو جماعات هوايات أو جماعات نشاط حر أو جماعات ذات طابع اجتماعي تمثل كل منها مجموعة من التلاميذ يشتركون معا في ممارسة برنامج يتفق مع رغباتهم أو ميولهم ويتبعون في ذلك خطة يعملون على تنفيذها

وتهدف المدرسة وراء تشكيل جماعات النشاط المدرسية إلى تهيئة فرص تحقيق رغبات وميول التلاميذ وتزويدهم بمهارات علمية أو نشاطية وعن طريق هذه الجماعات يعبر التلاميذ عما في نفوسهم ويمارسون نشاطا تلقائيا ويكتشفون قدراتهم وذاتيتهم .

ثانيا: جماعات الفصول: ويتم انضمام التلاميذ لها على أساس أولويات الحروف الأبجدية لأسماء الدارسين أو في ضوء مستوى تحصيلهم المدرسي ومن أهم خصائص هذه الجماعات: التجانس بين أعضائها وذلك يكون عن طريق السن أو الدرجات التحصيلية، ويغلب على نشاطها صفة النظام المستوحى من النظام المدرسي،وبالرجوع إلى المعطيات الإحصائية للرسم البياني رقم (26) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب تواجد التنظيمات المدرسية الداخلية فإن أغلبية التلاميذ 85.97% أجابوا بعدم وجود هذه التنظيمات بمؤسسات تمدرسهم مقابل 14.03% من الذين أكدوا وجود هذه التنظيمات.

تعكس لنا هذه النتائج غياب التنظيمات المجتمعية داخل المؤسسة التعليمية ففي الوقت الذي أجابنا التلاميذ بعدم سماعهم بمثل هذه التنظيمات، أكد لنا البعض الآخر أنهم يسمعون بتواجد مثلها من ألسنة أقاربهم الذين يقطنون في المدينة ولاسيما تلك الجماعات المهتمة بالنشاط الثقافي (مسرح – غناء – رسم) وكذا النشاط الرياضي وفي الوقت الذي أكد لنا معظم التلاميذ أن المدرسة لا تمثل لهم إلا منبرا لتلقي العلم لا غير أما النشاطات الثقافية وخاصة الرياضية فالشارع وجماعة الرفاق كفيل بمثل هاته النشاطات فإن جماعة قليلة من التلاميذ بينوا لنا بأن المدرسة تنظم لهم جماعات لممارسة النشاطات الرياضية وخاصة منها فرع كرة اليد و الرياضات القتالية كالجيدو مثلا.

نخلص في الأخير غياب تواجد التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية بعينة دراستنا.

ج- وجود التنظيمات المجتمعية المدرسية الخارجية:

وجود التنظيمات الخارجية	العدد	النسبة %
نعم توجد	31	27.19
لا توجد	83	72.81
المجموع	114	100

جدول رقم (41) توزيع التلاميذ تبعا لتواجد التنظيمات المدرسية الخارجية.

تمثل التنظيمات المجتمعية الخارجية المرتبطة بالمدرسة في إطار قيادات مدرسية للمساهمة في خدمة وتنمية المجتمع المحلي ولهذه التنظيمات أهمية خاصة في المجتمعات التي ما زالت تعاني تخلف اقتصادي وفي بعض المجتمعات وخاصة البعيدة عن العمران أو في أطراف المدن أو الأرياف لا توجد إلا المدرسة مركز للإشعاع ومؤسسة قيادية للمجتمع وتتبع المدرسة في خدمة وتنمية المجتمع المحلي تنظيمات مختلفة تتلاءم و طبيعة البيئة و غالبا ما تضم هذه التنظيمات الآباء والأبناء والأسر والجماعات الاجتماعية والثقافية والمهنية مما يضفي على المدرسة شكلا مجتمعيا متفاعلا مع المجتمع الأكبر .

تشير النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (41) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لوجود التنظيمات المجتمعية المدرسية الخارجية إلى أن أغلبية التلاميذ 72.81% أجابوا بعدم وجود هاته التنظيمات مقابل 27.19% من الذين أكدوا وجودها.

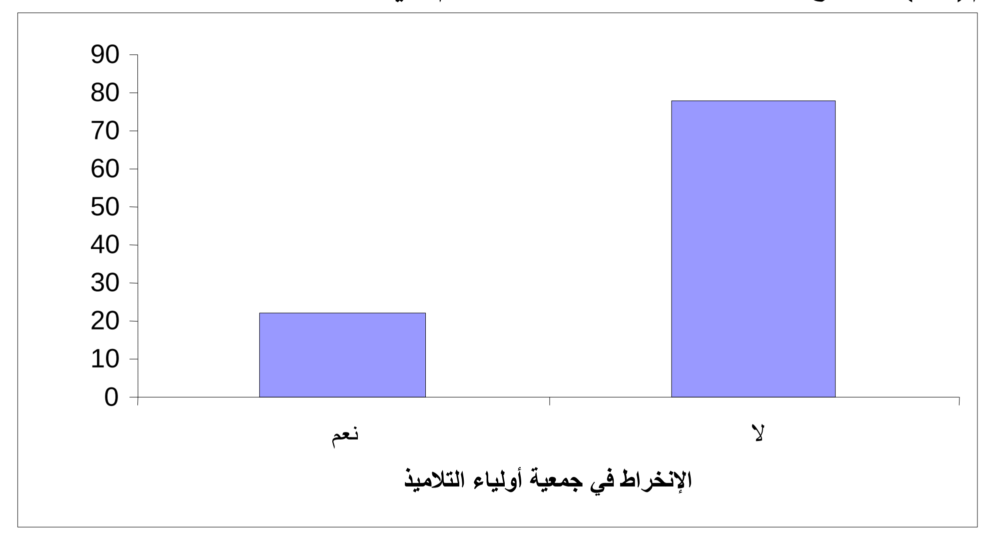
تعكس لنا هاته النتائج غياب التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية الخارجية المتعلقة بالمدرسة ففي الوقت الذي أكد فيه معظم التلاميذ عدم معرفتهم ولا حتى سماعهم بهاته التنظيمات ذهب

البعض ممن أجابوا بوجودها مقتصرين على بيوت الشباب التي أكدوا لنا أنها مجرد بنايات هيكلية وأنها تفتقر إلى أدنى شروط بيوت الشباب التي يسمعون عنها في المدينة تلك التي يقولون بأنها تنظم الرحلات والأنشطة الثقافية والأنشطة الحديثة لاسيما المرتبطة بأجهزة الكمبيوتر، وفي الوقت الذي كنا نسأل التلاميذ سجلنا إجابات تدعوا إلى أخذها بعين الاعتبار والإشارة إليها أين بين لنا هؤلاء التلاميذ أن بيوت الشباب أصبحت تستغل وللأسف في ترويج الأفلام الغير أخلاقية ولا يتردد عليها سوى جماعة الشباب المنحرفين، إن مثل هذه التصرفات تدعو للقلق وبدل أن تكون مثل هاته المراكز مكملة للدور التنشئوي الذي تؤديه الأسرة والمدرسة ها هي تسلك بالتلاميذ ولاسيما في الطور المتوسط السلوك الإنحرافي الخطير،نخلص في الأخير إلى غياب التنظيمات المجتمعية الخارجية وعدم فعالية أدوارها ومهامها وسط عينة دراستنا.

د- **جمعيات أولياء التلاميذ:**

الانخراط	العدد	النسبة %
نعم	25	21.93
لا	89	78.07
المجموع	114	100

جدول رقم(42) توزيع التلاميذ تبعا لانخراط آبائهم في جمعية أولياء التلاميذ.



الرسم البياني رقم (27) توزيع التلاميذ تبعا لانخراط أبائهم في جمعية أولياء التلاميذ.

تساهم جمعيات أولياء التلاميذ في توعية الأولياء بضرورة توفير الوسائل المادية والظروف المعنوية لنجاح العملية التربوية وتعريف الآباء بحقوقهم وواجباتهم ومساعدة المدرسة في حل المعضلات التي تعرقل تمدرس التلاميذ بالسهر على الدفاع على مصالحهم المادية والمعنوية وإعانة التلاميذ المحتاجين وتشجيع التلاميذ على تنمية الحياة الثقافية المدرسية وإعطائهم الحوافز وتسهيل العلاقات بين الآباء والسلطات وتقديم الرغبات والمقترحات فيما عدا القضايا التقنية والتربوية والإسهام في ازدهار المؤسسة التربوية، وبهذا التعريف تعتبر جمعيات أولياء التلاميذ من الهيئات التي تساعد وتكمل عمل المدرسة كتأسيس التعاضدية المدرسية لفائدة التلاميذ والمطاعم وتدعيم صداقات التلاميذ بالمراسلة وإنشاء المكتبات ونوادي التصوير ومعارض ومتاحف وتنظيم المخيمات الصيفية وتجمعات الأطفال وتشجيع

النشاطات الثقافية والرياضية والرحلات والزيارات التربوية للتعرف على الوطن[1].
بالرجوع إلى الجدول رقم (42) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب انخراط أوليائهم بجمعية أولياء التلاميذ تبين أن أغلبية التلاميذ 78.07% آباءهم غير منخرطين في جمعيات أولياء التلاميذ مقابل 21.93% منهم فقط آباءهم منخرطين، إذن ومن خلال هذه المعطيات نلاحظ وجود هوة واسعة وانعدام للعلاقة بين الأسرة والمدرسة بالنظر إلى عدم انخراط الأولياء في جمعيات أولياء التلاميذ والذي يعود لسببين:

أولا: التقاليد الثقافية حتى الآن هي التي تحدد توزيع عملية رعاية الأطفال بين الأسرة والعالم الخارجي تحديدا واضحا ولم يتم تكوين جماعات ضاغطة منظمة من الآباء القلقين على مستقبل أبنائهم من أجل حماية ورعاية مصالحهم في المدارس نظرا لعدة اعتبارات ثقافية واجتماعية.

ثانيا: أن النظام التربوي لم يوطد علاقته جديا مع الأسرة سواء من الناحية الإعلامية أو غيرها مما أحدث فجوة كبيرة وحطم العلاقة المرجوة بسبب أنه اهتم بالعلاقة المادية وحصر مساعدة المدرسة ماديا فقط أما النواحي التربوية فالعلاقة فيها محسومة وهذا ما قزم العلاقة إلى درجة العضوية بالمساهمة المادية سواء بالاشتراك وغيره.

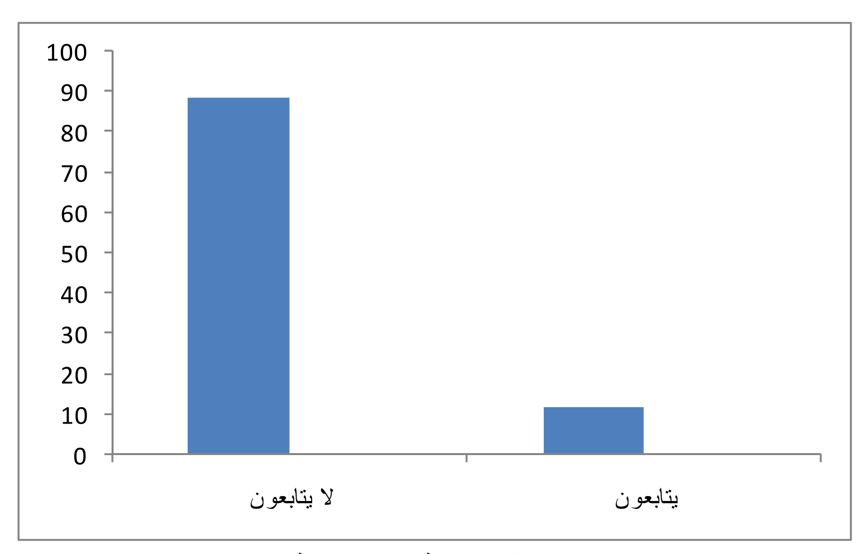
إن إهمال الدور التربوي للأسرة و تقزيمه من طرف المدرسة حتى وإن كان في غير المستوى المقبول وحصر مساعدة الأسرة للمدرسة في الجانب المادي هو حتمية طبيعية للوصول إلى هذه النتائج المعبر عنها، وكخلاصة يمكن القول أن غموض قنوات الاتصال بين الأسرة والمدرسة هو الذي أدى إلى زيادة حجم الفجوة بينهما وبالتالي فإن انخراط الآباء في جمعيات أولياء التلاميذ أصبح شبه مستحيل بالإضافة إلى عدم معرفة التلاميذ أنفسهم لمهامها وأدوارها باعتبارها همزة وصل بين الأسرة والمدرسة

هـ- الإطلاع على وسائل الإعلام المختلفة:

وسائل الإعلام	العدد	النسبة %
تلفزيون	108	94.74
راديو	04	03.52
جرائد	01	00.87
أخرى	01	00.87
المجموع	114	100

جدول رقم (43) توزيع التلاميذ حسب وسائل الإعلام التي يشاهدها.

(1) ب- دمبرجي، مرجع سابق، ص407.



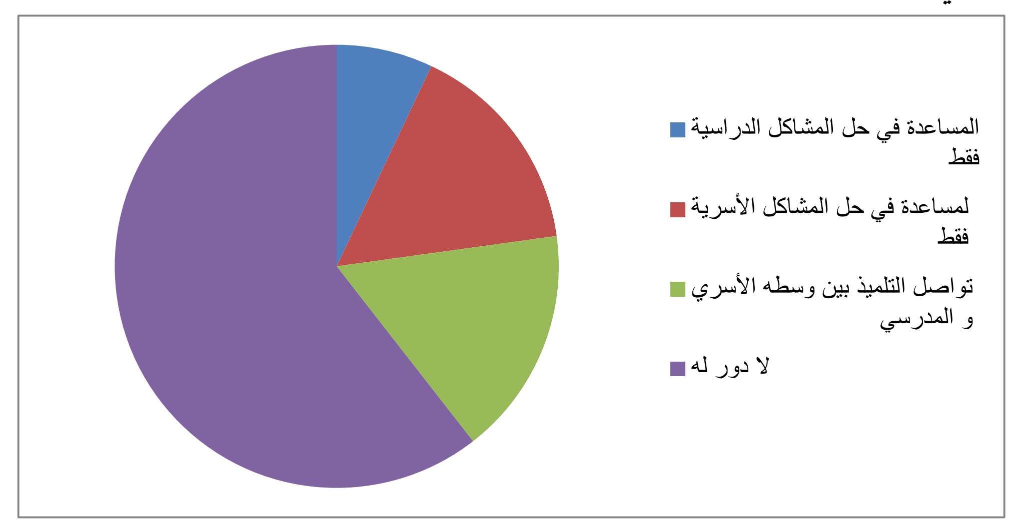
رسم بياني رقم (28): توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتابعتهم البرامج الثقافية والتربوية في وسائل الإعلام.

تشير النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم (43) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية وسائل الإعلام المشاهدة إلى أن أغلب التلاميذ 94.74% يشاهدون التلفزيون مقابل 3.52% من الذين يستمعون إلى الراديو ونسب تكاد منعدمة من الذين يطلعون على الجرائد وبعض وسائل الإعلام الأخرى كالانترنت،وبالنظر إلى المعطيات الإحصائية المبينة في الرسم البياني رقم (28) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتابعتهم البرامج الثقافية والتربوية بهاته الوسائل نلاحظ أن أغلبية هؤلاء التلاميذ 88.60% منهم لا يتابعون البرامج الثقافية و التربوية مقابل 11.40% فقط من التلاميذ الذين يتابعون مثل هاته البرامج.
تعكس لنا النتائج المحصل عليها من الجدول رقم (43) أن معظم التلاميذ في الريف مدمنون على مشاهدة التلفزيون وترجع الأسباب في ذلك إلى توفره في معظم المنازل وحتى في البيوت ذات الدخل الضعيف ولاسيما وأن ثمن الكهرباء في بعض الأرياف المنعزلة يكاد يكون شبه رمزي خاصة مع تزويد هاته المناطق بالبطاريات الكهربائية وهي أنظمة توليد الكهرباء عبر الطاقة الشمسية أين أجابنا أحد التلاميذ مازحا أن التلفزيون يشتغل 24/24 ساعة، ومما يعزز مشاهدة التلاميذ للتلفزيون هو غياب وسائل الإعلام الأخرى كالراديو الذي أجابنا معظم التلاميذ بأن منازلهم تفتقد لمثل هذا الجهاز لاعتبارين إثنين هما: أولا التقاليد الثقافية التي تحكم على الذين يكسبون هذا الجهاز بأنهم من فئة المنحرفين والسبب الثاني هو أن الراديو في مثل هاته الأرياف عبارة عن هيكل في أغلب فتراته دون فائدة بحيث أن بعد هاته الأرياف عن محطات الإرسال المركزي وحتى الجهوي على غرار محطة الهضاب و محطة برج بوعريريج الجهوية يحول دون الاستماع الجيد لبرامجها، وبالتالي لا جدوى من اكتسابه أما عن وسائل الإعلام الأخرى كالجرائد و الانترنت فهي غائبة تماما، وبالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها من الرسم البياني رقم (28) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمشاهدتهم للبرامج الثقافية والتربوية التي تبث عبر هاته الوسائل وخاصة التلفزيون فقد أثبت لنا أغلبيتهم بأنهم يفضلون مشاهدة الأفلام الحربية ومتابعة الأخبار الرياضية خاصة عند الذكور وكذا المسلسلات الاجتماعية التي يرونها تعبر عن مرحلة نموهم وخاصة فئة الإناث، أما عن البرامج التربوية والثقافية فحسب إجابات بعض التلاميذ فإن المدرسة كفيلة بها،نخلص في الأخير بعد استعراض هاته النتائج إلى عدم

فعالية وسائل الإعلام وعلى رأسها التلفزيون في تمرير الرسالة التربوية والثقافية لعينة دراستنا وأنه مجرد أداة لملأ الفراغ وكذا التسلية لا غير.

2- مظاهر التواصل: وصف وتحليل:

أ- رأي التلاميذ في دور الأخصائي الاجتماعي في تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط:



الرسم البياني رقم (29) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في دور الأخصائي الاجتماعي.

تحتاج مرحلة المراهقة إلى خدمات اجتماعية مركزة تساعد التلميذ على أن يعيش متغيراته هو، وفي نفس الوقت تحمل مسؤولياته التعليمية الجديدة التي تحتاج إلى مزيد من التركيز و الاستيعاب العلمي والعملي هذا من جانب، أم الجانب الآخر فيتطلب إدراك المسؤولين عن رعايته وتوجيهه وتعلمه للمتغيرات التي تمر به، والتي تتطلب منهم أسلوبا ذا طابع خاص في معاملته وإلا تعرض لمشاكل ذات خطر بالغ وهو في سن لا يدرك تماما مصالحه ومتطلبات نموه، وتعتبر هذه المرحلة أولى مراحل المواجهة الحادة مع المجتمع لذلك فمقابلة احتياجاته والتعامل معه بأسلوب يساعده على النمو من خلالها سوف يؤدي به إلى تخطي مشاكل قد تؤدي به إلى الانحراف في سن مبكرة، وبالتالي فالتلميذ خلال هاته المرحلة هو في أشد الحاجة إلى نوع من التوجيه الاجتماعي المدرسي وإلى الاقتراب منه كلما سنحت الفرص سواء بالمقابلات الفردية أو الجماعية والتي يكون الأخصائي الاجتماعي محورها الأساسي أين يقوم يقوم بادوار مختلفة من ناحية التوجيه الفردي و المساعدات الاقتصادية.

بالرجوع إلى النتائج المحصل عليها في الرسم البياني رقم (29) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في دور الأخصائي الاجتماعي فإن أغلبية هؤلاء التلاميذ 60.53% يرون بأن لا دور له مقابل 39.47% من الذين يرون بأن له دور موزعين على النحو التالي: 16.66% يرون بأنه يمثل همزة وصل بين وسط التلاميذ الأسري و المدرسي ثم 15.79% يرون بأن دوره المساعدة في حل المشاكل الأسرية فقط فـ 7.02% من الذين يرون بأن دوره المساعدة في حل المشاكل الدراسية.

تعكس لنا هاته النتائج بأن معظم التلاميذ يرون بأن لا دور للأخصائي الاجتماعي نتيجة عدم وجوده بمؤسستهم فهم لا يتكلمون عن أدواره في ظل غيابه عن مؤسستهم زد على ذلك فإن الخدمات المتوفرة فى مثل هاته المؤسسات لا تتعدى خدمات الإطعام وخدمات صحية ممثلة

في زيارات دورية للغرف الصحية البلدية أما مختلف النشاطات على غرار الثقافية والرياضية فهي غائبة تماما.
إن افتقاد هذه المؤسسات لخدمات الأخصائي الاجتماعي ترك آثاره السلبية الواضحة في شخصيات وأذهان التلاميذ فظواهر الحياء الزائد (الحشمة) المنتشرة بشكل واسع في أوساطهم وكذا الانعزالية، وعدم الاختلاط، وكلها إفرازات العلاقات الأسرية الضيقة والناجمة عن مشاكل العنف المطبق في بعض الأسر على أبنائها نتيجة الطلاق أو الانفصال أو حتى الظروف المعيشية القاسية تترك آثارها في أذهان الأولاد فيحدث خلل في مسيرة تنشئتهم السليمة زد على ذلك مظاهر الكبت النفسي لأكثرية هؤلاء التلاميذ فهم لا يجدون مكانا لإفراغ مكبوتاتهم النفسية المتماشية مع ظروفهم المعيشية من جهة، ولظروفهم الفيزيولوجية والعاطفية المسايرة لنموهم خلال هاته المرحلة، وكلها عوامل تؤدي إلى نتائج سلبية في ظل غياب الأخصائي الاجتماعي الموكل إليه معالجة مختلف هاته النقاط أما بالنسبة للأساتذة فإن التلاميذ لا يرون فيهم سوى مدرسين مسؤولين عن المادة العلمية لا غير حسب إجابة أغلبيتهم وبالنسبة للفئة التي أجابتنا بمعرفتها لأدوار الأخصائي الاجتماعي فإنها من أولئك التلاميذ الذين قرؤوا عن مهامه أو سمعوا عنها من طرف أساتذتهم أو ربما لكونهم يرون المستشار التربوي هو نفسه أخصائي اجتماعي.
إن عدم علم التلاميذ بمهام الأخصائي الاجتماعي وهذا طبعا نتيجة افتقاد مؤسستهم له يؤدي إلى انقطاع التواصل بين الجو الأسري للتلاميذ وبين مدارسهم.

ب- رأي التلاميذ في دور التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة

رأي التلاميذ في دور التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية	العدد	النسبة%
تزويد التلميذ بالمهارات الفكرية والفنية فقط	08	07.02
تدعيم أسس التربية السليمة	06	05.26
الربط بين الجو الأسري والمدرسي	10	08.77
لا دور لها	90	78.95
المجموع	114	100

جدول رقم (44) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لآرائهم في دور التنظيمات الداخلية في التواصل.

يتنوع العمل مع جماعات التلاميذ في المدرسة فمنها ما يقوم به المدرسون كممارسة العمل مع جماعات الفصول بقصد تحقيق عملية تعليمية أو العمل مع جماعات النشاط المرتبطة بمعنويات المناهج التعليمية أو ذات الأنشطة الحرة كما أن هناك خدمات أو نشاطات جماعية رياضية وترويحية تقوم بها القيادات المتخصصة في ذلك بالمدرسة بالإضافة إلى خدمات جماعية نفسية وصحية وغيرها تقوم بها التنظيمات المجتمعية الداخلية بالمدرسة وتهدف إلى ضمان أطول فترة تنشئة التلميذ التنشئة السليمة المستمدة من أساليب الأسرة واقتراحات المدرسة والعمل المتبادل بينهما لضمان السير السليم لهاته العملية (التنشئة)،وبالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المحصل عليها بالجدول رقم(44) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لآرائهم حول أدوار التنظيمات المجتمعية الداخلية في التواصل فإن أغلبية التلاميذ

78.95% يرون بأن لا دور لها مقابل 21.05% من الذين يؤكدون بوجود أدوار لها منهم 08.77% يرون دورها ربط التواصل بين الجو الأسري والمدرسي فـ 07.02% يرون بأن دورها تزويد التلميذ بالمهارات الفكرية والفنية فقط للتلميذ وأخيرا 05.26% من الذين يرون بأن دورها تدعيم أسس التربية السليمة.
تعكس لنا هاته المعطيات حقيقتين :
- عدم معرفة التلاميذ بأدوار هاته التنظيمات يرجع إلى غياب هاته التنظيمات وإلى عدم فعاليتها من خلال عدم قيامها بأنشطة تربوية وتثقيفية وترويحية ورياضية من أجل تحقيق الهدف الذي وجدت لأجله وهو إبقاء التلميذ ضمن حلقة التواصل لعملية التنشئة بين مختلف مؤسساتها وخاصة مؤسسة الأسرة والمدرسة، وبالنسبة للفئة التي أجابت بمعرفتها لأدوار هذه التنظيمات فإنها من فئة التلاميذ الذين يعرفون بأدوارها من قبيل ما يسمعونه من تلاميذ المناطق الحضرية وحتى من أساتذتهم وهم بالتالي يعرفون بعض أدوارها.
نخلص إلى عدم فعالية التنظيمات الداخلية في ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة في وسط عينة دراستنا.

ج - رأي التلاميذ في دور التنظيمات المجتمعية المدرسية الخارجية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية:

رأي التلاميذ في دور التنظيمات المجتمعية المدرسية الخارجية	العدد	النسبة%
تقديم نشاطات اجتماعية ورياضية	11	09.65
تدعيم المعارف العلمية للتلاميذ	13	11.40
ربط التواصل بين المحيط الأسري والمدرسي للتلميذ	20	17.55
لا دور لها	70	61.40
المجموع	114	100

جدول رقم (45) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لآرائهم في دور التنظيمات المجتمعية الخارجية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة.

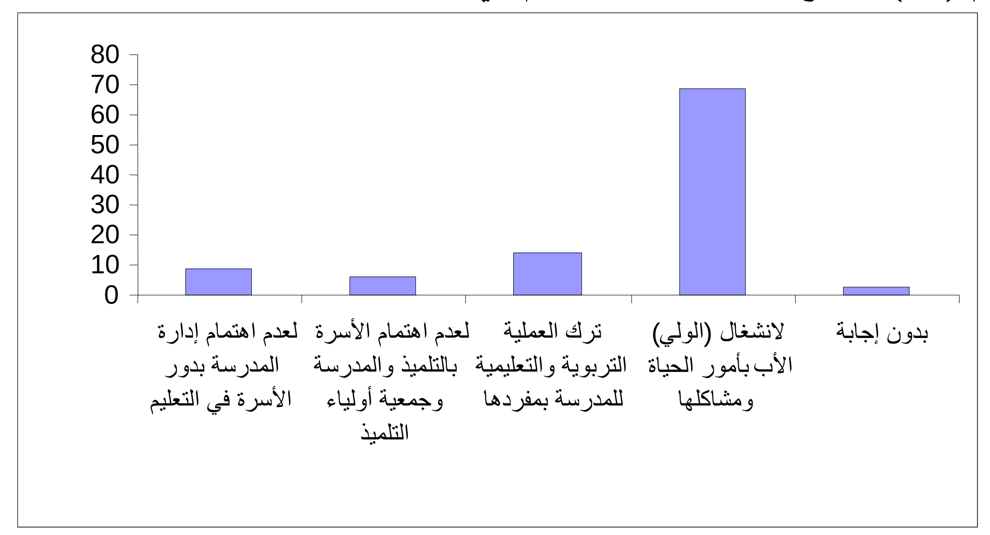
لإمكان تحقيق التنظيمات المدرسية الخارجية لوظائفها الاجتماعية فإنها تمارس طرقا تنظيمية لمواجهة احتياجات التلاميذ وتستهدف الاستخدام الأمثل لموارد المجتمع بما يحقق أقصى كفاية ممكنة لمقابلة الاحتياجات التي يتطلبها هذا المجتمع ويتم ذلك بإنشاء خدمات ومشروعات وبرامج ذات طابع مجتمعي مستندة في ذلك على دراسة احتياجات المجتمع وترتيب أولوياتها وكذلك تحديد الموارد الموجودة فعلا أو التي يمكن استحداثها والموازنة بين الاحتياجات الأساسية وبين الموارد المتاحة،و بالرجوع إلى النتائج الإحصائية المحصل عليها من الجدول (45) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لآرائهم حول دور التنظيمات المجتمعية الخارجية في تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط فإن أغلبية التلاميذ 61.40% أجابوا بأن لا دور لها مقابل 38.60% من الذين يرون بأن لها أدوار منهم 17.55% يرون بأن دورها ربط التواصل بين المحيط المدرسي والأسري فـ 11.40% من الذين يرون بأن دورها هو تدعيم المعارف العلمية للتلاميذ وأخيرا 09.65% من الذين يرون بأن دورها تقديم نشاطات اجتماعية ورياضية.
إن عدم علم معظم التلاميذ بدور هذه التنظيمات يعكس جملة من الحقائق منها:

- عدم تواجد هذه التنظيمات بمختلف أرياف دراستنا.
- غياب نشاطاتها سواء المتعلقة بالمدرسة من خلال الاتصال المنتظم بها و تنظيم مسابقات أو أنشطة فنية وتثقيفية وكذا خارج المدرسة من خلال إعداد برامج ونشاطات دورية تتماشى والمناسبات سواء العلمية الدينية والوطنية والتي تبقي التلميذ في اتصال دائم ومباشر مع ما يتقدم له من دروس تنشوية في أسرته ومدرسته.
نخلص في الأخير إلى عدم جدوى وأهمية هذه التنظيمات في ظل غيابها وإن وجدت كهياكل فهي بدون محرك ومنشط وبالتالي فهي لا تهتم بمد التواصل بين أسر تلاميذ عينة دراستنا ومدارسهم.

د- رأي التلاميذ في أدوار جمعية أولياء التلاميذ بمدارسهم في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية:

رأي التلاميذ في في أدوار جمعية أولياء التلاميذ في مدارسهم	العدد	النسبة
تقديم مقترحات للمدرسة	16	14.03
التعاون مع المدرسة لحل مشاكل التلميذ الأسرية	12	10.53
لا دور لها	86	75.44

جدول رقم (46) توزيع التلاميذ حول آرائهم في أدوار جمعية أولياء التلاميذ:



رسم بياني رقم (30) رأي تلاميذ عينة الدراسة في أسباب عدم مشاركة الآباء في جمعية أولياء التلاميذ.

من المهام الموكلة بأدائها تقوم جمعية أولياء التلاميذ بتوعية الأولياء بضرورة توفير الوسائل المادية و الظروف المعنوية لنجاح العملية التربوية و تعريف الآباء بحقوقهم و واجباتهم و مساعدة المدرسة في حل المشكلات التي تعرقل السير الحسن للتلاميذ و ذلك بالسهر على الدفاع عن مصالحهم المادية و المعنوية و إعانة التلاميذ المحتاجين و تشجيعهم على تنمية الحياة الثقافية المدرسية وإعطائهم الحوافز و تسهيل العلاقات بين الآباء و السلطات المدرسية و تقديم الرغبات و المقترحات فيما عدا القضايا التقنية والتربوية والإسهام في ازدهار المؤسسة التربوية، وبهذا التعريف تعتبر جمعيات أولياء التلاميذ من الهيئات التي تساعد وتكمل عمل المدرسة كتأسيس التعاضديات المدرسية لفائدة التلاميذ والمطاعم وتدعيم صداقات التلاميذ بالمراسلة و إنشاء المكتبات المدرسية ونوادي التصوير ومعارض ومتاحف

وتنظيم المخيمات الصيفية وتجمعات الأطفال وتشجيع النشاطات الثقافية والرياضية والرحلات والزيارات التربوية للتعرف على الوطن[1].

و بالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المحصل عليها من الجدول (46) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في أدوار جمعية أولياء التلاميذ فإن أغلبية التلاميذ 75.44% يرون بأن لا دور لها مقابل 24.56% من التلاميذ الذين يرون بان لها ادوار موزعين على فئتين الأولى بـ 14.03% يرون بان دورها تقديم مقترحات للمدرسة فـ 10.53% يرون بان دورها التعاون مع المدرسة لحل مشاكل التلاميذ الأسرية

وبالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها بالرسم البياني رقم (30) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لآرائهم في أسباب عدم مشاركة الآباء في هاته الجمعيات نجد:

أن أغلبية التلاميذ 68.42% يرون بأن سبب عدم مشاركة الآباء في نشاطات الجمعية يرجع إلى انشغالهم بأمور الحياة اليومية ومشاكلها ثم 14.03% يرجعون ذلك إلى ترك العملية التربوية والتعليمية للمدرسة فـ 08.77% منهم يرجعون ذلك إلى عدم اهتمام إدارة المدرسة بدور الأسرة في التعليم ثم 06.14% منهم يرجعون ذلك إلى عدم اهتمام الأسرة بالتلميذ والمدرسة وجمعية أولياء التلاميذ، وأخيرا 02.64% من الذين لم يبدو أي رأي حول أسباب عدم المشاركة.

- إن عدم معرفة التلاميذ لادوار جمعية أولياء التلاميذ يرجع إلى عدم نشاط هاته الجمعيات على مستوى مؤسساتهم و هي تكاد تكون جمعيات في طابعها الإداري لا غير، أما عن إسهاماتها و مشاركتها في الأنشطة التربوية الثقافية المدرسية فهي تكاد تكون غائبة.

إن إسهام الأسرة والمدرسة بشكل فعال وواضح يجعل من أدوار هاته الجمعية تظهر نتائجها من خلال الإسهام في حل مشاكل التلاميذ الأسرية أو المدرسية وحتى في إثراء الساحة المدرسية بنشاطات تثقيفية تخرج بفضلها المؤسسة من روتين الحياة اليومية.

- الحقيقة الثانية إن عدم معرفة التلاميذ لادوار الجمعية هو عدم اشتراك أغلبية أوليائهم في هاته الجمعيات فهؤلاء الأولياء و عندما سألناهم عن جمعية أولياء التلاميذ أجابونا بأنهم غير مؤهلين للمشاركة والانخراط فيها إضافة إلى عدم تفرغهم إلى نشاطاتها أما عن الفئة التي أجابت بان ادوار هاته الجمعية هو تقديم مقترحات و حل مشاكل التلاميذ الأسرية فان أغلبيتهم من الذين ينتمون إلى وسط ثقافي مهتم بمثل هاته النشاطات التي تؤديها مثل فئة الموظفين و قطاع التعليم.

- الحقيقة الثالثة إن عدم علم التلاميذ بادوار هاته الجمعية يطرح حقيقة عدم التواصل بين الأسرة و المدرسة بشكل فعال و واضح يجعل من ادوار هاته الجمعية تظهر نتائجها من خلال الإسهام في حل مشاكل التلاميذ الأسرية و المدرسية وحتى في إثراء الساحة المدرسية بنشاطات تثقيفية تخرج بفضلها المدرة من روتين الحياة اليومية الممل

(1) دليل أولياء التلاميذ، مرجع سابق ص 30.

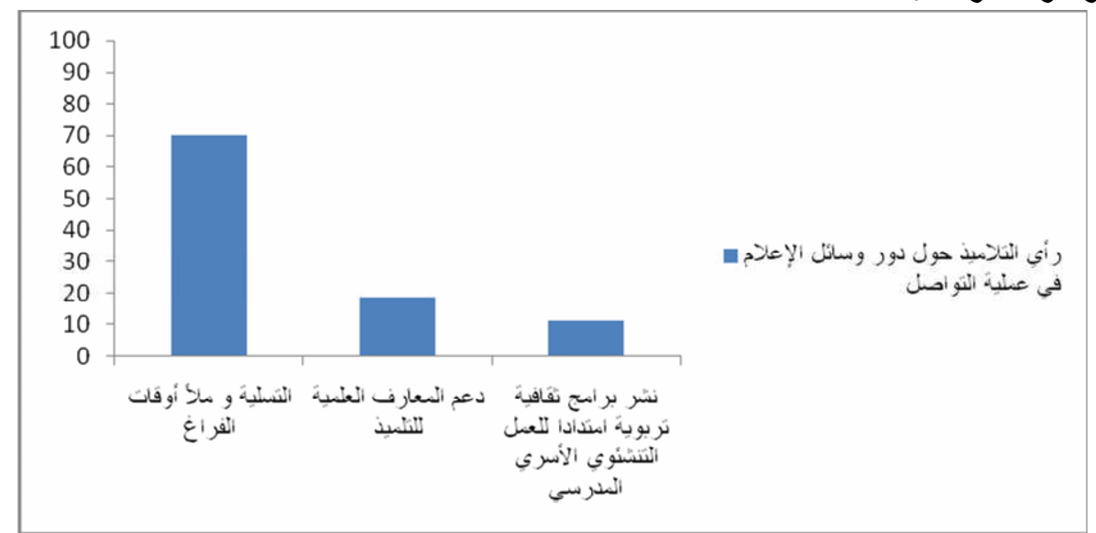
إن عدم علم التلاميذ بأدوار جمعية أولياء التلاميذ يؤكد انعدام الأدوار التي وجدت لأجلها هاته الجمعية والمتمثلة أساسا في مد تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ بين الأسرة والمدرسة، ونرجع عدم علم التلاميذ بأدوار جمعية أولياء التلاميذ بالإضافة إلى قلة نشاطاتها إلى عدم انخراط أولياء هؤلاء التلاميذ بها والذي يرجع إلى جملة من الأسباب منها:

- أن التقاليد الثقافية حتى الآن هي التي تحدد توزيع عملية رعاية الأطفال بين الأسرة والعالم الخارجي تحديدا واضحا ولم يتم تكوين جماعات ضاغطة منظمة من طرف الآباء القلقين على مستقبل أبنائهم، من أجل حماية ورعاية مصالحهم في المدارس نظرا لعدة اعتبارات ثقافية واجتماعية.

- أن النظام التربوي لم يوطد علاقته جديا مع الأسرة سواء من الناحية الإعلامية أو غيرها مما أحدث فجوة كبيرة وحطم العلاقة الموجودة بسبب اهتمامه بالعلاقة المادية وحصر مساعدة المدرسة ماديا فقط أما النواحي التربوية فالعلاقة فيها محسومة وهذا ما قزم العلاقة إلى درجة ربط العضوية بالمساهمة المادية سواء بالاشتراك أو غيره.

نخلص في الأخير إلى أن جمعيات أولياء التلاميذ ونظرا لغموض المبادرات التربوية الأسرية والمدرسية فإنها ضمن هذا الجو لا تمثل حلقة تواصل للتلاميذ بين أسرهم ومدارسهم.

هـ- رأي التلاميذ حول دور وسائل الإعلام في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة:

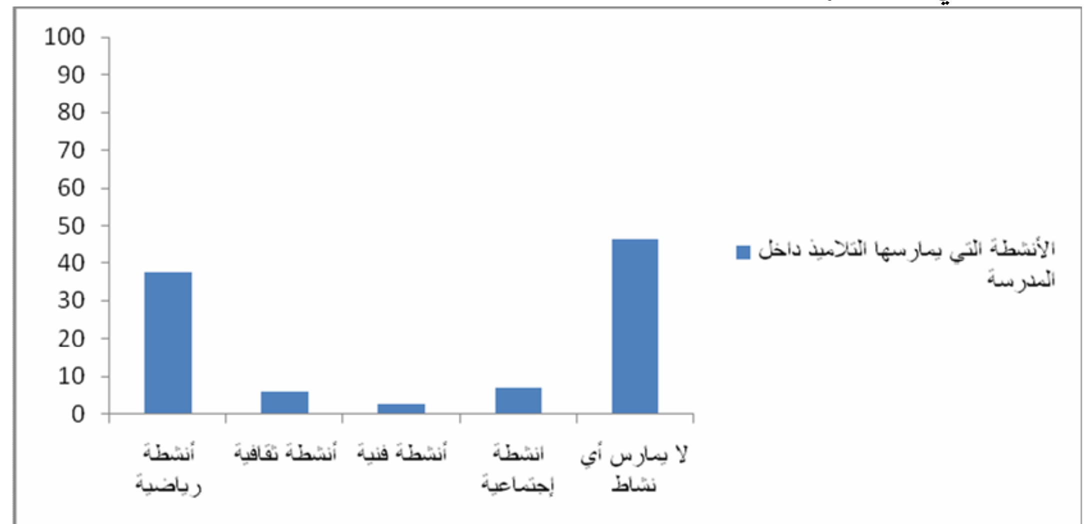


الرسم البياني رقم (31) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في دور وسائل الإعلام في تواصل عملية التنشئة.

تشتمل وسائل الإعلام ما هو مطبوع من كتب ومجلات وصحف كما تشتمل على وسائل الإعلام المسموعة كالراديو والمرئية كالتلفزيون دون نسيان الدور الذي أصبح يقوم به الكمبيوتر، و يشير الباحثون إلى أن وسائل الإعلام بدأت تشكل مصدرا هاما من مصادر التنشئة الاجتماعية خاصة التلفزيون والرقمي والهوائيات المقعرة والفيديو ونجد أن وسائل الإعلام يتوقف تأثيرها من ناحية تنشئة الفرد اجتماعيا تبعا لعوامل اقتصادية،اجتماعية وثقافية متباينة، وبالرجوع إلى النتائج المحصل عليها بالرسم البياني (31) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في دور وسائل الإعلام في التواصل نجد أن أغلبية التلاميذ 70.18% بينوا بأن أدوار وسائل الإعلام لا تتعدى كونها وسائل للتسلية وملأ وقت الفراغ فـ

18.42% منهم بينوا بأن أدوارها تكمن في دعم المعارف العلمية للتلميذ وأخيرا 11.40% من الذين أجابوا بأن أدوار وسائل الإعلام تكمن في نشر برامج ثقافية تربوية التي تعمل على استمرار العمل التنشئوي بين الأسرة والمدرسة.
تعكس لنا هاته المعطيات حقائق منها:- إن استهلاك المادة الإعلامية في مثل هاته المناطق (الأرياف) هو استهلاك عشوائي غير منتظم ومرده المستوى الثقافي للأفراد ولاسيما الكبار الذين لا يرون في وسائل الإعلام على غرار التلفزيون سوى وسائل لملأ الفراغ والتسلية فهم لا يراعون الجوانب الإيجابية والسلبية لمختلف البرامج التي تبث في قنوات هاته الوسائل، فيدفعون بأبنائهم إلى مشاهدة كل البرامج وخاصة مع غياب الآباء عن البيت بسبب البحث عن العمل فهم يعيشون حالات الاغتراب لفترات عديدة وأمام الأشغال التي تقوم بها الأم سواء المنزلية أو حتى الأعمال الإضافية التي تلجأ إليها في كثير من الأحوال مثل فتل الطعام وإعداد الخبز لأجل بيعه و الاسترزاق من ثمنه لمساعدة الأب الذي لا يكفي أجره في سد حاجيات المنزل، فإن الأولاد يجدون نوعا ما الحرية التامة في مشاهدة كل البرامج دون استثناء ولاسيما مع دخول الهوائيات المقعرة و الرقميات في بعض البيوت فإن هذا الكم من البرامج المشاهدة وغياب الرقابة الأسرية عنها وخاصة في مثل هذا السن قد ترمي بالأولاد في مثل هذه السن الحرجة (المراهقة) إلى الانحراف الذي تظهر آثاره من خلال تقمص الأبناء لشخصيات ممثلين أو البنات لشخصيات ممثلات محاولين تمثيل أدوارهم في واقعهم الاجتماعي المختلف تماما عن واقع مجتمع أولئك الممثلين فيحدث اصطدام بالواقع، وأمام غياب التوجيه تحدث الإنزلاقات وينحرف الابن عن مسار التنشئة السليم الذي يعتمد على المراقبة والتوجيه في مثل هذا السن، وبالنسبة للعينة من التلاميذ الذين يرون في وسائل الإعلام أنها ذات دور تعليمي تربوي وأنها تمد التواصل بين الأسرة والمدرسة في أهدافهما فإنها أسر التلاميذ الذين يمتلكون رصيد ثقافي غني بالمعارف على غرار الأسر التي يشتغل آباءها أو أمهاتهم في سلك الوظيف والتعليم فهم يرشدون أبناءهم ويوجهون مشاهداتهم للبرامج التلفزيونية وحتى من وسائل الإعلام الأخرى مثل الراديو أو الكمبيوتر فيحددون لأبنائهم مشاهدة برامج تربوية دينية وبرامج دراسية من دروس وأنشطة ترفيهية وتثقيفية وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ أو الأبناء يرون في عمل هاته الوسائل هو امتداد للعمل التنشئوي الذي تمده كل من الأسرة والمدرسة،نخلص في الأخير إلى أن وسائل الإعلام بمختلف أصنافها لا تلعب دورا حاسما في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة في مثل هاته المناطق بسبب الوضع الثقافي الذي لا يستغل هاته الوسائل الاستغلال الأمثل.

و- الأنشطة التي يمارسها التلميذ داخل المدرسة:



رسم بياني رقم (32) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للأنشطة التي يمارسونها داخل المدرسة.

تركز المنظورات الحديثة في مجال علم اجتماع التربية و سوسيولوجيا المدرسة على وجه الخصوص على أهمية الأنشطة التربوية بالنسبة للتلاميذ وهذا ما ظهر واضحا في التحليلات النظرية للمنظور الثقافي Cultural perspective فلقد كشفت تحليلات رواد هذا المنظور من أمثال **ليسر Lesser** و **تيرنر Turner وولسون Wilson ومور Moore وكاندل Kanndel وكومان** وغيرهم على أهمية العلاقة بين الاهتمام بالأنظمة التربوية وتوزيع اليوم الدراسي داخل المدرسة والفصول الدراسية ونوعية الثقافات المدرسية School Cultures وطبيعة تنمية المواهب والإبداع و الابتكار وتكوين الثقافات الخاصة لكل من التلاميذ والمدرسين وغيرها من الأنشطة التي يمكن تحقيقها عن طريق الوسائل التعبيرية والأدائية Expressive instrumental،وبالرجوع إلى النتائج المحصل عليها بالرسم البياني رقم (32) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للأنشطة التي يمارسونها داخل المدرسة نجد بأن 53.51% من التلاميذ يمارسون نشاطات بمدارسهم موزعة على النحو التالي 37.72% يمارسون نشاطات رياضية فـ 07.02% يمارسون نشاطات اجتماعية ثم 06.14% يمارسون نشاطات ثقافية فـ 02.63% يمارسون نشاطات فنية مقابل 46.49% من الذين لا يمارسون أي نشاط.

تعكس لنا هاته النتائج حقيقة ممارسة الأنشطة التربوية وتشجيع المدرسة عليها ففي الوقت الذي أجابتنا عينة كبيرة من التلاميذ عدم ممارستها أي نوع من أنواع الأنشطة، فإن نسبة الذين أجابوا بممارستهم هاته الأنشطة غلب عليها الطابع الرياضي الذي يمارس بصورة عشوائية وغير منتظمة في حين أن النشاطات الثقافية والفنية و الاجتماعية فهي تكاد تكون مختفية نظرا لعدم وجود هيئات أو جهات مكلفة رسميا كجماعات النشاط أو الصف المخولة بتنظيم هاته النشاطات وتبقى، هذه النشاطات مجرد محاولات فردية أو يقوم بها مجموعة من الرفاق بصورة عشوائية،إن عدم ممارسة التلاميذ الأنشطة المدرسية المختلفة يبين مدى إهمال الإدارة المدرسية للجانب التثقيفي والتربوي باعتباره مكملا للجانب التعليمي وحين سألنا الطاقم الإداري عن ذلك، برروا لنا ذلك بغياب الإمكانيات المادية ذلك أن مختلف هاته النشاطات تتطلب أدوات ووسائل بالإضافة إلى الإمكانيات البشرية والمتمثلة في افتقاد هاته

المؤسسات إلى الأساتذة الفنيين على غرار أساتذة الرسم والموسيقى هذا من جهة ومن جهة أخرى لمحنا غياب الإرادة من طرف الإدارة وحتى المدرسين في التكفل بالقدرات والمواهب وتشجيعها إلى الأمام مكتفين فقط بضمان العملية التعليمية دون سواها من الأنشطة المكملة للعملية التربوية،نخلص في الأخير إلى أن عدم الممارسة الفعلية للأنشطة التربوية وبصورة منتظمة تقف وراءه نقائص في الهيكل المدرسي الحديث الذي لا يعتمد فقط على إدارة ومدرسين فقط بل على أخصائيين ومنظمات تعمل بالتنسيق مع المدرسة لضمان السير الحسن والمتكامل للعملية التربوية، هاته الأنشطة التي تعتبر حلقة تواصل بين النشاط المدرسي والنشاط الخارجي بما فيه نشاط الأسرة التي تساهم بآرائها وخبراتها التلاميذ في نشاطاتهم التثقيفية و الاجتماعية والفنية وفي غيابها فإن ذلك يؤكد فرضية غياب التواصل بين نشاط المدرسة والأسرة في هذا الميدان.

ي- الأنشطة التي يمارسها التلميذ خارج المدرسة:

الأنشطة التي يمارسها التلميذ خارج مدارسهم	العدد	النسبة%
أنشطة رياضية	43	37.72
أنشطة ثقافية	00	00
أنشطة فنية	13	11.40
أنشطة اجتماعية	00	00
لا يمارس أي نشاط	58	50.88
المجموع	114	100

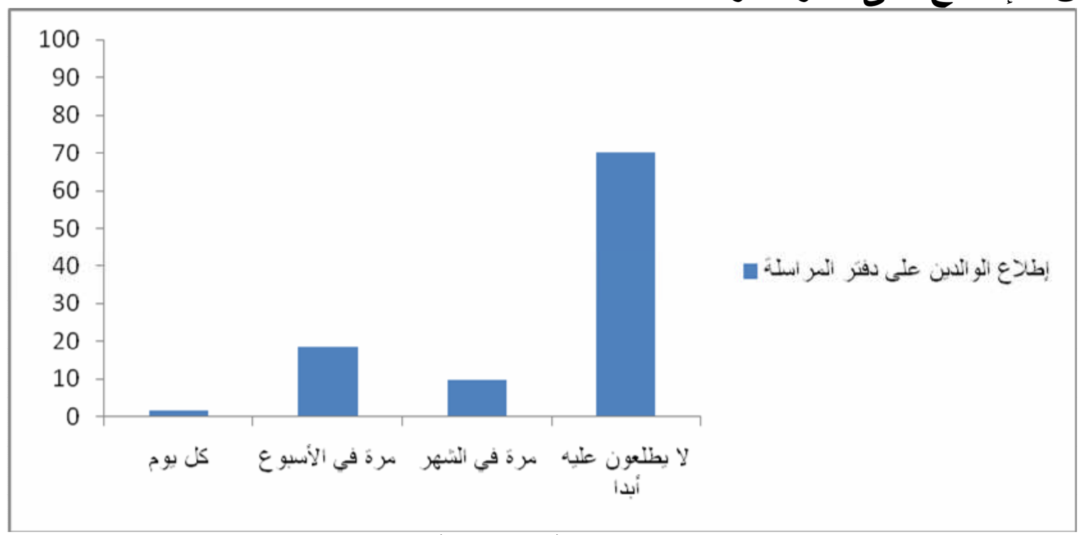
جدول رقم (47) توزيع التلاميذ حسب الأنشطة التي يمارسونها خارج المدرسة.

تشير المعطيات الإحصائية المحصل عليها بالجدول رقم (47) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للأنشطة التي يمارسونها خارج المدرسة إلى أن أغلب التلاميذ 50.88% لا يمارسون أي نشاط، مقابل 37.72% يمارسون نشاطات رياضية فـ 11.40% من الذين يمارسون نشاطات فنية.

تعكس لنا النتائج المحصل عليها حقيقة الوسط الذي ينتمي إليه تلاميذ عينة دراستنا فهو وسط يفتقد إلى مراكز ومؤسسات مخولة بممارسة النشاطات الثقافية و الاجتماعية كالمراكز الثقافية ودور الشباب وكذا الجمعيات الاجتماعية والثقافية وبالتالي فإن التلاميذ يلجئون إلى ممارسة النشاطات الرياضية والتي يغلب عليها ممارسة كرة القدم وكذا بعض فنون الرياضات القتالية بصور عشوائية وغير منتظمة وهذا بالنسبة للذكور، أما فئة الإناث فإنهن تجتمعن لتعلم فنون الخياطة والطرز من طرف أمهاتهن وأقاربهن ومن الجمعيات الثقافية الموجودة بوسط إقامتهن أما الأخريات فهن لا تمارسن أي نشاط، إن غياب الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية بشكل منظم ومدروس يجعل من هاته النشاطات لا تؤدي وظيفتها الأساسية والمتمثلة في جعل التلاميذ باتصال مستمر بين جوهم المدرسي المحفز على مثل هاته النشاطات وكذا جوهم الأسري الذي يسعى إلى اكتشاف قدرات أبنائه وتدعيمها في ظل هاته العشوائية في ممارسة هاته النشاطات فإن أغلب الأسر أكدوا لنا بأنهم يمنعون أبناءهم من ممارسة هاته النشاطات وخاصة الرياضية خوفا من إصابتهم وكذا عدم وجود أشخاص

مؤهلين توكل لهم مهمة مراقبة و الاعتناء بأبنائهم إذن نخلص في الأخير إلى أن ممارسة هاته الأنشطة بصور عشوائية وغير منتظمة لا يمد التواصل بين أهداف الأسرة التربوية والتثقيفية وكذا الأهداف التثقيفية والتنشيطية للمدرسة.

ن- الإطلاع على دفتر المراسلة:



رسم بياني رقم (33) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب إطلاع آبائهم على دفتر المراسلة.

يوصي التربويون بناءا على دفتر المراسلة (سجل التلميذ) الذي هو عبارة عن وسيلة لتوجيه وتنظيم الجزء الجوهري من عمل المدرسة للطفل كفرد وحتى يتمكن من فهمه وتكييف نظام المدرسة واستعمال طرق ملائمة بقدر الإمكان لحاجاته وهذا ما تمتاز به التربية الحديثة مما يسهل دراسة الطفل بطريقة نظامية، ومن فوائد سجل التلميذ أنه يربط بين البيت والمدرسة وقيمته كبيرة في نقل التلميذ من فرقة لأخرى كما يمكن أن يستخدم لمراقبة نتائج الامتحانات وعظيم القيمة في تشخيص علاج الشذوذ لدى الطفل ومهم في التوجيه المهني ومعرفة حالة الأسرة المادية وطريقة معاملتها لأبنائها وقيم الأسرة وميولها الاجتماعية[1]، و بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (33) فإن أغلبية التلاميذ أكدوا لنا بأن آباءهم لا يطلعون على دفتر المراسلة لأبنائهم بنسبة 70.18% مقابل 29.82% من الآباء الذين يطلعون عليه موزعة بنسب مختلفة 18.42% يطلعون عليه مرة في الأسبوع ثم 9.65 يطلعون عليه مرة في الشهر وأخيرا 1.75% من الآباء الذين يطلعون على دفتر مراسلة أبنائهم باستمرار كل يوم.

تعكس لنا هاته النتائج عدم فعالية هذه الوسيلة المهمة في التواصل بين الأسرة والمدرسة وفي حالات كثيرة بين لنا التلاميذ بأنهم لا يقدمون هذا الدفتر خوفا من معاقبة الأولياء ولومهم خاصة التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة أو الضعيفة ويكتفون بالإمضاء المزيف بدل إمضاء آبائهم ما عدا القلة والتي يبقى مستوى آبائها العلمي جيد والتي تراقب أبناءها عبر هذا الدفتر.لنخلص في الأخير إلى أن دفتر المراسلة لا يمثل واسطة ربط بين المدرسة وأسر التلاميذ بالنسبة لعينتنا والتي تنطبق مواصفاته على مواصفات المجتمع الأصلي في معظمه.

(1) صالح، عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص 126-135.

ك- الإطلاع على الأيام الإعلامية:

الإطلاع على الأيام الإعلامية	العدد	النسبة%
نعم	18	15.79
لا	96	84.21
المجموع	114	100

جدول رقم (48) توزيع التلاميذ تبعا لاطلاع آبائهم على الأيام الإعلامية المدرسية.

تنظم المؤسسات التربوية ولاسيما في الطور الثالث (المتوسط) أيام إعلامية من أجل إطلاع الأولياء على مختلف المشاكل التي تواجه أبناءهم خلال هاته المرحلة (مرحلة المراهقة) وإعطاء الحلول لتجاوز عقبات هاته المرحلة بالإضافة إلى إطلاع التلاميذ وأوليائهم على مختلف التخصصات الموجودة في الثانوية والتي تفتح لهم مجال الاختيار للاختصاص الذي يرغبون في مواصلته في الجامعة وبالتالي عالم الشغل فيما بعد.

بالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المحصل عليها في الجدول (48) يتبين أن معظم أولياء تلاميذ عينة الدراسة لا يطلعون على الأيام الإعلامية التي تنظمها مدارسهم بنسبة 84.21% مقابل 15.79% فقط من الذين يطلع آباءهم على هذه الأيام الإعلامية.

تعكس لنا هاته النتائج النظرة الإتكالية للآباء فهم ينظرون للمدرسة على أنها مسؤولة على التلميذ في جميع النواحي التعليمية (التوجيه) والتربوية (مراقبة سلوكات الأفراد) وكأنهم غير معنيين تماما بأبنائهم و بسلوكاتهم.

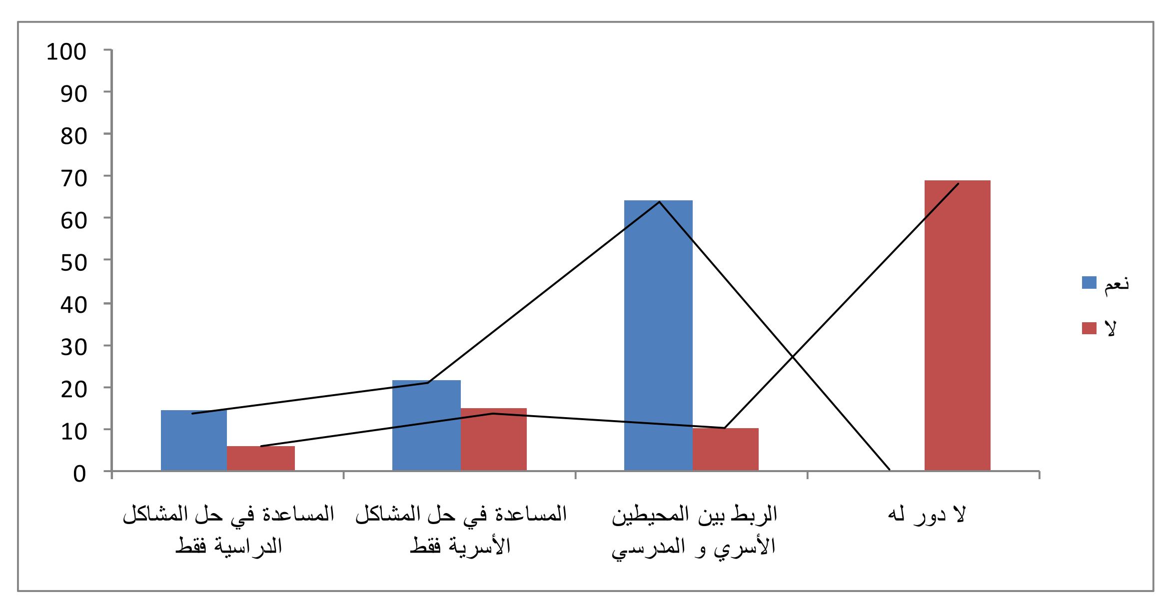
نخلص هنا أيضا إلى عدم فعالية وجدوى الأيام الإعلامية المدرسية كواسطة اتصال بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط.

3- تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية بدورها في ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة :

أ-علاقة التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي برأي التلاميذ في اعتباره همزة وصل بين الأسرة والمدرسة:

رأي التلاميذ في أدوار الأخصائي / التواجد الفعلي للأخصائي	المساعدة في حل المشاكل الدراسية فقط		المساعدة في حل المشاكل الأسري فقط		الربط بين المحيط الأسري والمدرسي		لا دور له		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
نعم	02	14.28	03	21.43	09	64.28	00	00	12.28/14
لا	06	06	15	15	10	10	69	69	87.72/100
المجموع	08	07.02	18	15.79	19	16.67	69	60.53	100/114

جدول رقم (49) علاقة التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي برأي التلاميذ في اعتباره همزة وصل بين الأسرة والمدرسة.



رسم بياني رقم (34) علاقة التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي برأي التلاميذ في اعتباره همزة وصل بين الأسرة والمدرسة.

رأي التلاميذ في أدواره / التواجد الفعلي للأخصائي	المساعدة في حل المشاكل المدرسية فقط			المساعدة في حل المشاكل الأسرية فقط			الربط بين المحيط الأسري والمدرسي			لا دور له			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
نعم	02	0.89	1.06	03	2.21	0.28	09	2.33	19.09	00	8.47	8.47	14
لا	06	7.02	0.15	15	15.79	0.04	10	16.67	2.67	69	60.53	1.18	100
المجموع	08			18			19			69			114

$كا^2$ المحسوب = 32,94.

$كا^2$ الجدولي في درجة حرية = (2-1) (4-1) = 3 ودرجة ارتياب 10%.

إذن $كا^2$ الجدولي = 6,251.

بما أن $كا^2$ المحسوب (32.94) > $كا^2$ الجدولي (6,251) فان شدة القوة بين المتغيرين:

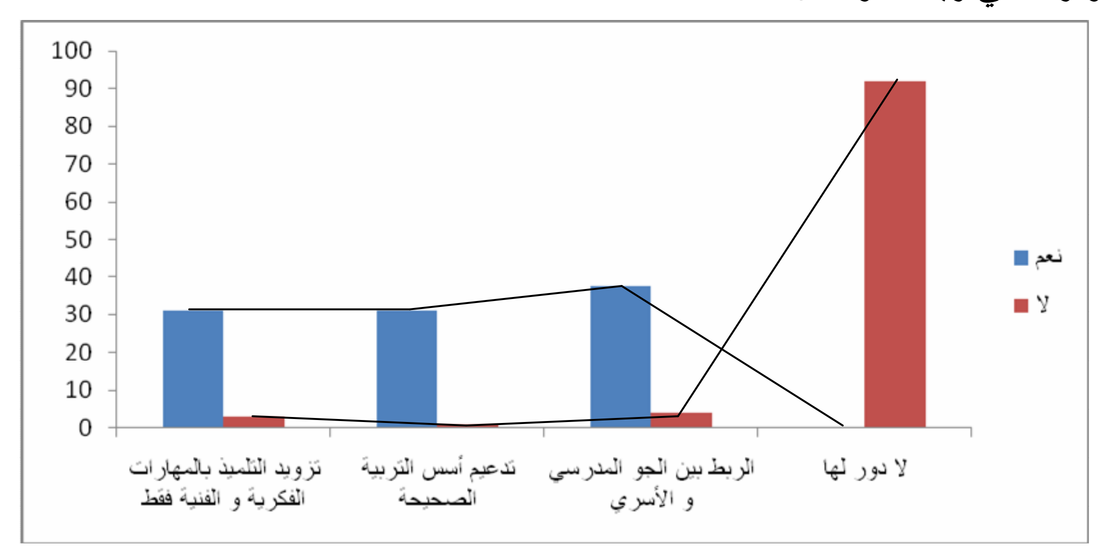
$$\Phi = \sqrt{\frac{32.94}{114}} = 0,54.$$

بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (34) المحدد لتأثير التواجد الفعلي للأخصائي الإجتماعي ورأي التلاميذ في أدواره نلاحظ بأن عينة قليلة من التلاميذ 12.28% من الذين بينوا وجود الأخصائي الاجتماعي بمدارسهم فهم يرون بأن أدواره تكمن في ربط التواصل بين المحيط الأسري والمدرسي أما النسبة الأغلبية التي بينت عدم وجوده 87.72% فإنها ترى بأن لا دور له،هذا وتتفق معطيات الرسم البياني أعلاه مع نتائج اختبار $كا^2$ الذي يبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين متغيري التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي وأدواره إذ أنه كلما كان الأخصائي متواجدا فإن أدواره تنحصر أساسا في ربط التواصل بين مؤسستي الأسرة والمدرسة وهي من أولويات وأهم النقاط التي يعمل على تحقيقها إضافة إلى أنشطة ترفيهية وتثقيفية ورياضية وفي ظل غيابه فإن لا دور يقوم به حسب آراء أفراد عينة دراستنا في وسط إقامتهم و هو الوسط الريفي.

ب- علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية الداخلية المدرسية برأي التلاميذ في دورها في ربط التواصل:

رأي التلاميذ في دورها / وجود التنظيمات الداخلية	تزويد التلميذ بالمهارات الفكرية والفنية فقط		تدعيم أسس التربية الصحيحة		الربط بين الجو الأسري والمدرسي		لا دور لها		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
نعم	05	31.25	05	31.25	06	37.50	00	00	16 %14.03
لا	03	3.06	01	1.02	04	04.08	90	91.84	98 % 85.97
المجموع	08	07.02	06	05.26	10	08.77	90	78.95	114 %100

جدول رقم (50) تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية الداخلية في رأي التلاميذ في أدوارها في ربط التواصل.



رسم بياني رقم (35) تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية الداخلية في رأي التلاميذ في أدوارها في ربط التواصل.

وجود التنظيمات الداخلية	تزويد التلميذ بالمهارات الفكرية والفنية فقط			تدعيم أسس التربية الصحيحة			الربط بين الجو الأسري والمدرسي			لا دور لها			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
نعم	05	1.12	13.44	05	0.84	20.60	06	1.40	15.11	00	12.63	12.63	16
لا	03	6.88	2.19	01		3.35	04	8.59	2.45	90	77.37	2.06	98
المجموع	08			06			10			90			114

$كا^2$ المحسوب = 71,83.

$كا^2$ الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (4-1) = 3 ودرجة ارتياب 10%.

إذن $كا^2$ الجدولي = 6,251.

بما أن $كا^2$ المحسوب (71.83) > $كا^2$ الجدولي (6.251) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$Ø = \sqrt{\frac{71.83}{114}} = 0,79.$$

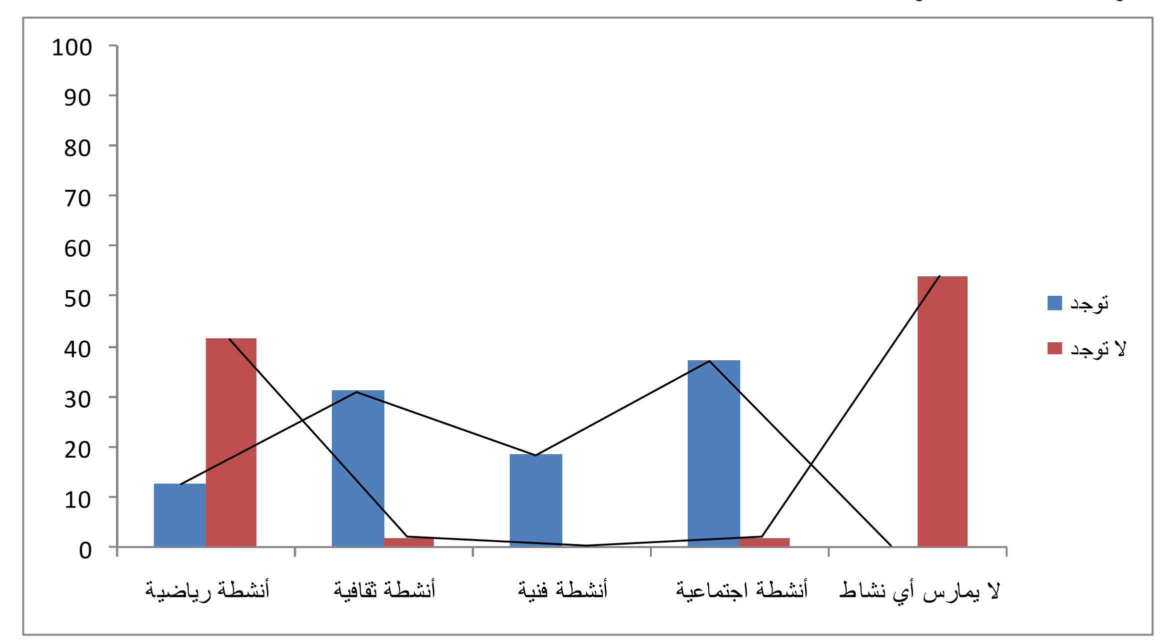
إذا كان اختبار كا^2 قد أثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية 0,79 بين عاملي التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية وأدوارها في مد التواصل وخاصة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة باعتبارهما المؤسستين اللتان يتلقى فيهما الفرد عمليات التنشئة الاجتماعية لفترات طويلة، فإن الرسم البياني رقم (35) المحدد لنفس العلاقة يبين بوضوح مدى ارتباط التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية بأدوارها فبالنسبة للفئة التي أكدت وجود هاته التنظيمات وهي فئة ضئيلة النسبة (%14.03) فقط فقد بينت أن لها أدوار مختلفة تدخل كلها في نشاطات العمل التنشئوي التربوي والتعليمي الفكري والفني وفي المقابل فإن الفئة الأغلبية %85.97 من الذين أكدوا عدم وجود هاته التنظيمات فهم يرون بأن لا دور لها.

إن تأكيد الأغلبية من عينة الدراسة بعدم وجود هاته التنظيمات وبالتالي عدم جدوى وفعالية أدوارها أي لا دور لها يبين بأن هذا العامل (التنظيمات الداخلية) لا تسهم في مد عملية التواصل خاصة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة في وسط دراستنا وهو الوسط الريفي.

ج- العلاقة بين التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية بالأنشطة الممارسة داخل المدرسة:

الأنشطة الممارسة داخل المدرسة / وجود التنظيمات الداخلية	أنشطة رياضية		أنشطة ثقافية		أنشطة فنية		أنشطة اجتماعية		لا يمارس أي نشاط		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
توجد	02	12.5	05	31.25	03	18.75	06	37.50	00	00	16 %14.03
لا توجد	41	41.83	02	02.04	00	00	02	2.04	53	54.10	98 %85.96
المجموع	43	37.71	07	06.14	03	2.63	08	7.01	53	46.50	114 %100

جدول رقم (51) توزيع التلاميذ حسب العلاقة بين وجود التنظيمات الداخلية بالأنشطة الممارسة داخل المدرسة.



رسم بياني رقم (36) تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية المدرسية بالأنشطة الممارسة داخل المدرسة.

الأنشطة الممارسة داخل المدرسة / وجود التنظيمات الداخلية	أنشطة رياضية			أنشطة ثقافية			أنشطة فنية			أنشطة اجتماعية			لا يمارس أي نشاط			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
توجد	02	6.03	2.69	05	0.98	16.49	03	0.42	15.85	06	1.12	21.26	00	7.44	7.44	16
لا توجد	41	36.96	0.44	02	6.02	2.68	00	2.58	2.58	02	6.88	3.46	53	45.56	1.21	98
المجموع	43			07			03			08			53			114 %100

كا^2 المحسوب= 74,1.

كا^2 الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (5-1) = 4 ودرجة ارتياب 10%

إذن كا^2 الجدولي = 7,779.

بما أن كا^2 المحسوب (74.1) > كا^2 الجدولي (7.779) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$\Phi = \sqrt{\frac{74.1}{114}} = 0,65.$$

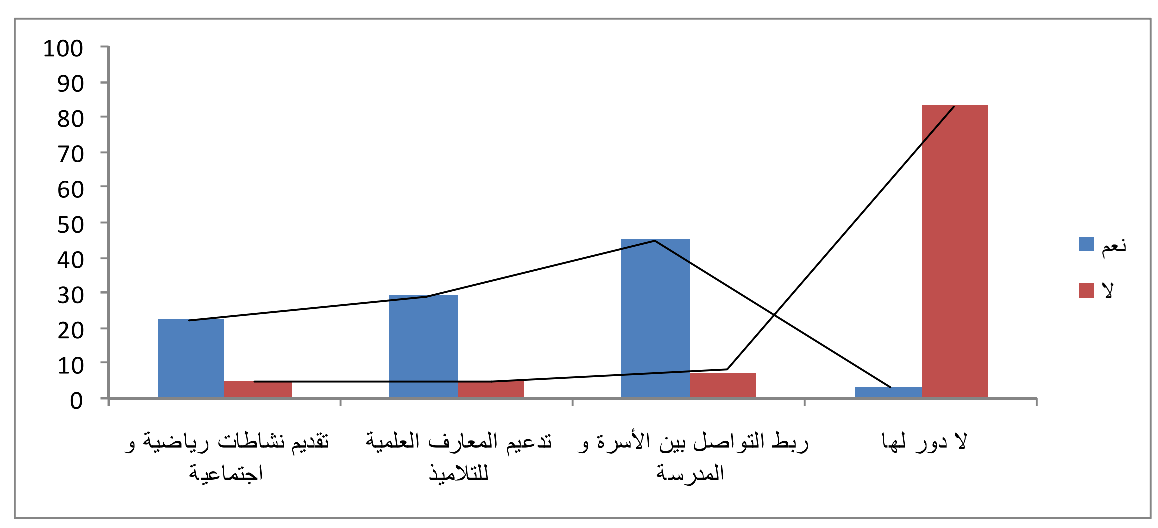
بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (36) المحدد لتأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية على الأنشطة الممارسة من طرف التلاميذ داخل المدرسة يتبين بأن الفئة الأقلية 14.03% من الذين أكدوا وجود هاته التنظيمات فإنهم يرون بأنها تسهم في بعث نشاطات مختلفة متصلة بعملية التنشئة الاجتماعية وهي تكتسي طابع التنظيم منها نشاطات اجتماعية وفنية، وثقافية ورياضية، في حين أن الأغلبية 85.96% من الذين بينوا عدم وجود هاته التنظيمات فإنهم يرون بأن عدم تواجدها تظهر نتائجه في عدم ممارسة أغلبية التلاميذ لأي نوع من تلك الأنشطة باستثناء الأنشطة الرياضية التي تمارس بصفة عفوية وتلقائية دون طابع تنظيمي يسيرها ويضبط أهدافها،وقد أكدت نتائج اختيار كا^2 قوة العلاقة بين المتغيرين.

إن غياب ممارسة أنشطة مختلفة متصلة بالعمل التنشئوي المدرسي يبين بوضوح غياب هاته التنظيمات وبالتالي فإنها لا تسهم في تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة خاصة من خلال تلك الأنشطة.

د- علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية برأي التلاميذ في دورها في ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة:

رأي التلاميذ في ادورها / وجود التنظيمات الخارجية	تقديم نشاطات رياضية واجتماعية		تدعيم المعارف العلمية للتلاميذ		ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة		لا دور لها		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
نعم	07	22.60	09	29.03	14	45.16	01	03.22	31 % 27.20
لا	04	04.81	04	04.81	06	07.22	69	83.13	83 %72.80
المجموع	11	09.64	13	11.40	20	17.54	70	61.40	114 %100

جدول رقم (52) تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية برأي التلاميذ في أدوارها في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة.



رسم بياني رقم (37) تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية برأي التلاميذ في أدوارها في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة.

رأي التلاميذ في أدوارها / وجود التنظيمات الخارجية	تقديم نشاطات رياضية و اجتماعية			تدعيم المعارف العلمية للتلاميذ			ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة			لا دور لها			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
نعم	07	03	5.33	09	3.53	8.47	14	5.43	13.52	01	19	17.05	31
لا	04	08	02	04	9.50	3.18	06	14.60	5.06	69	51	6.35	83
المجموع	11			13			20			70			114

كا^2 المحسوب= 60,96.

كا^2 الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (4-1) = 3 ودرجة ارتياب 10%

إذن كا^2 الجدولي = 6,251.

بما أن كا^2 المحسوب (60,96) > كا^2 الجدولي (6,251) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$\Phi = \sqrt{\frac{60.96}{114}} = 0,53.$$

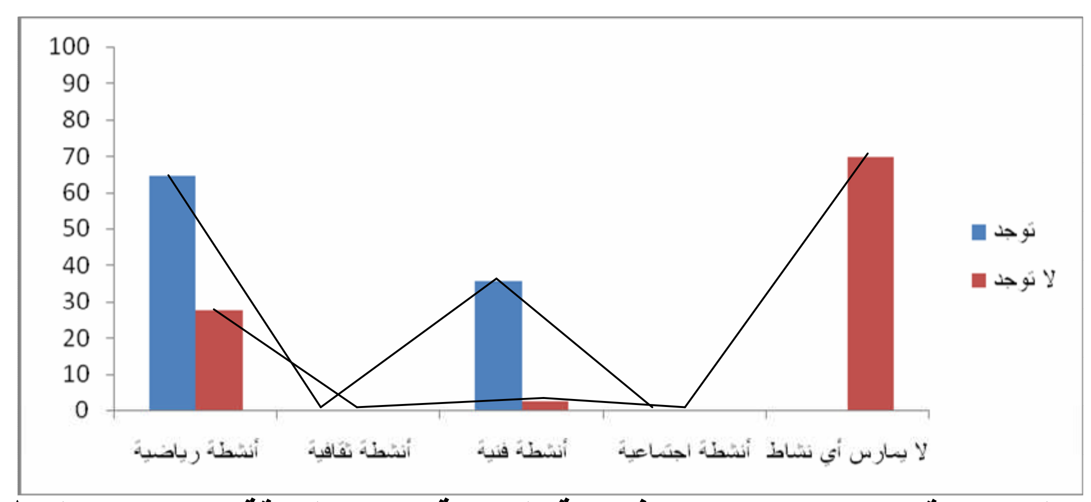
بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (37) المحدد للعلاقة بين متغيري التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية وأدوارها في تواصل عملية التنشئة يتبين أن الفئة التي أكدت وجود هذه التنظيمات وهي فئة ضئيلة 27.20% بينت أن لهاته التنظيمات أدوارا مختلفة تدخل كلها ضمن العملية التنشئوية وما تحويه من نشاطات فكرية، اجتماعية علمية وكذا دورها الفاعل في ربط التواصل بين مؤسستي المدرسة والأسرة في حين أن الفئة الأغلبية 72.80% من الذين أكدوا أن لا وجود لهاته التنظيمات فهم يرون بأن لا دور لها،هذا وتتفق هاته المعطيات على النتائج المحصل عليها من اختيار كا^2 حول وجود علاقة قوية بين المتغيرين.

إن تأكيد الأغلبية من عينة الدراسة بعدم وجود التنظيمات الخارجية يؤكد عدم جدوى وفعالية أدوارها أي لا دور لها وبالتالي فإن التنظيمات الخارجية من خلال تحليلنا هذا لا تعتبر كعامل يساهم في مد التواصل بين مؤسستي الأسرة والمدرسة في وسط دراستنا (الريف).

هـ- العلاقة بين وجود التنظيمات الخارجية بممارسة التلاميذ أنشطة خارجية عن المدرسة:

الانشطة الممارسة خارج المدرسة / وجود التنظيمات الخارجية	أنشطة رياضية		أنشطة ثقافية		أنشطة فنية		أنشطة اجتماعية		لا يمارس أي نشاط		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
توجد	20	64.51	00	00	11	35.49	00	00	00	00	31
لا توجد	23	27.71	00	00	02	2.40	00	00	53	69.88	83
المجموع	43	37.71	00	00	13	11.40	00	00	53	50.88	114 %100

جدول رقم (53) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب العلاقة بين وجود التنظيمات الخارجية والأنشطة الممارسة خارج المدرسة.



الرسم البياني رقم (38) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب العلاقة بين وجود التنظيمات الخارجية والأنشطة الممارسة خارج المدرسة.

الانشطة الممارسة / وجود التنظيمات الداخلية	أنشطة رياضية			أنشطة ثقافية			أنشطة فنية			أنشطة اجتماعية			لا يمارس أي نشاط			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
توجد	20	11.69	5.91	00	00	00	11	3.53	15.81	00	00	00	00	14.41	14.4	31
لا توجد	23	31.31	2.20	00	00	00	02	9.46	5.88	00	00	00	53	38.59	5.38	83
المجموع	43		0	00	00	00	13			00	00	00	53			114 %100

كا^2 المحسوب= 49,59.

كا^2 الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (5-1) = 4 ودرجة ارتياب 10%.

إذن كا^2 الجدولي = 7,779.

بما أن كا^2 المحسوب (49.59) > كا^2 الجدولي (7.779) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$\Phi = \sqrt{\frac{49.59}{114}} = 0,66.$$

بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (38) المحدد لتأثير التواجد الفعلي للتنظيمات الداخلية على الأنشطة الممارسة من طرف التلاميذ خارج المدرسة يتبين بأن الفئة الأقلية 27,19% من

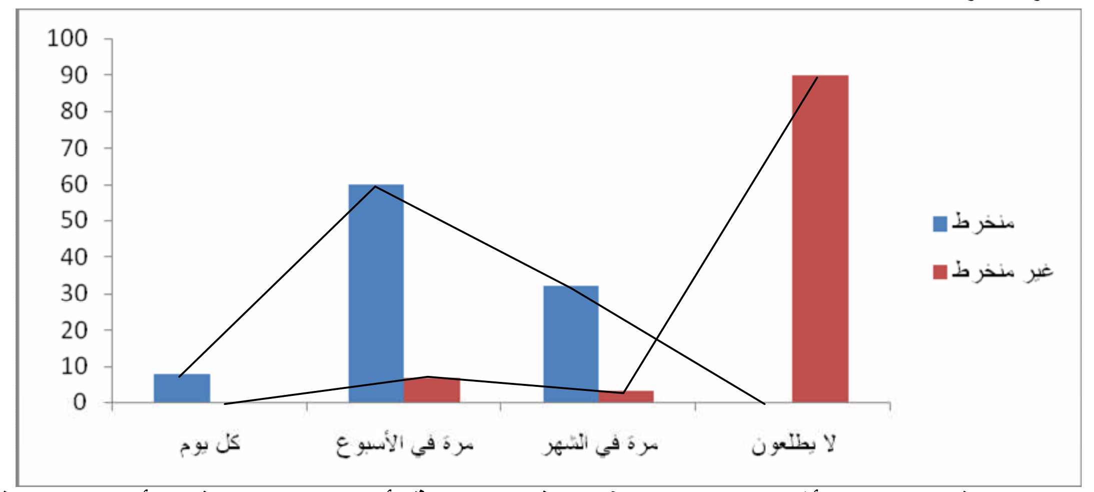
الذين أجابوا بوجود هاته التنظيمات فإنهم يرون بأن أنشطتها مرتكزة حول النشاط الرياضي بصفة كبيرة، فالأنشطة الفنية بعد ذلك، في حين أن الأنشطة الثقافية و الاجتماعية فهي غائبة تماما، وفي المقابل فإن الفئة الأغلبية 72.81% من الذين أجابوا بعدم وجود هذه التنظيمات فإنهم يرون بأن عدم تواجدها ينعكس سلبا على التلاميذ من خلال عدم ممارستهم لأي نشاط عدى نسبة قليلة من التلاميذ الذين يمارسون أنشطة رياضية بصفة عضوية وتلقائية تفتقد إلى أدنى شروط التنظيم، وقد أكدت نتائج اختبار كا^2 قوة العلاقة بين هذين المتغيرين.

إن غياب هاته التنظيمات في الوسط الريفي انعكس سلبا على التلاميذ في جوانب تنشئتهم الاجتماعية حيث أصبحت تفتقد إلى العمليات التثقيفية، الترفيهية، الفنية التي تساهم في التنشئة الاجتماعية السليمة.

ي- العلاقة بين انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على دفتر المراسلة:

الإطلاع على دفتر المراسلة / انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ	كل يوم		مرة في الأسبوع		مرة في الشهر		لا يطلعون		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
منخرط	02	08	15	60	08	32	00	00	25
غير منخرط	00	00	06	6.74	03	3.37	80	89.89	89
المجموع	02	1.75	21	18.42	11	9.65	80	70.18	114 %100

جدول رقم (54) تأثير انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ برأي التلاميذ في إطلاعهم على دفتر المراسلة.



رسم بياني رقم (39) تأثير انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ برأي التلاميذ في إطلاعهم على دفتر المراسلة.

الإطلاع على دفتر المراسلة / انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ	كل يوم			مرة في الأسبوع			مرة في الشهر			لا يطلعون عليه			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
منخرط	02	0.44	5.53	15	4.60	23.51	08	2.41	12.97	00	17.54	17.54	25
غير منخرط	00	1.56	1.56	06	16.39	6.59	03	8.58	3.63	80	62.46	4.92	89
المجموع	02			21			11			80			114

كا^2 المحسوب= 76,25.
كا^2 الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (4-1) = 3 ودرجة ارتياب 10%
إذن كا^2 الجدولي = 6,251.
بما أن كا^2 المحسوب (76.25) > كا^2 الجدولي (6.251) فان شدة القوة بين المتغيرين:

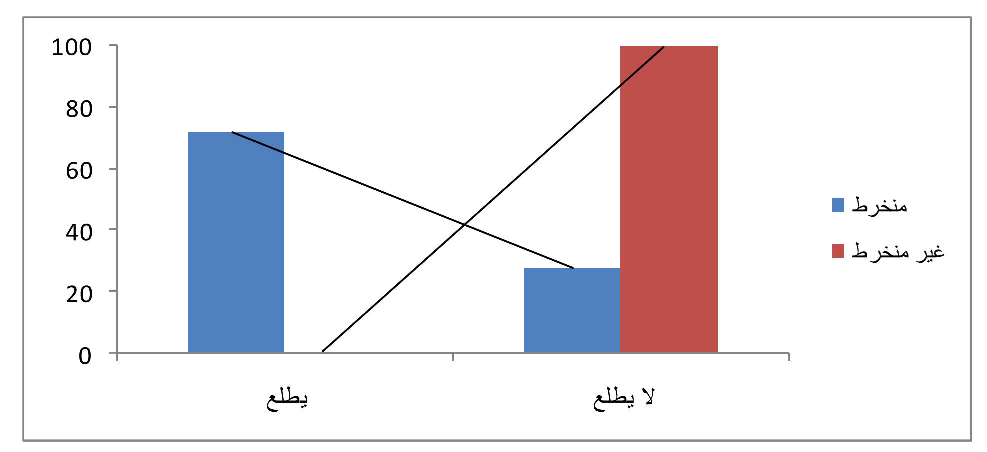
$$\Phi = \sqrt{\frac{76.25}{114}} = 0,82.$$

إن قوة العلاقة بين عاملي انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ وإطلاعهم على دفتر المراسلة (0,82 علاقة قوية جدا) تؤكدها نتائج الرسم البياني رقم (39) المحدد لنفس تلك العلاقة بين العاملين حيث أن أغلبية التلاميذ الذين أجابوا بعدم انخراط آبائهم في الجمعية (71,91%) لا يطلعون على دفتر المراسلة نتيجة عدم معرفتهم لأهميته ودوره الرقابي على التلاميذ، في حين أن الأقلية من المنخرطين (28,09%) أجابوا بأن آباءهم يطلعون بصفات مختلفة على هذا الدفتر (يوميا، أسبوعيا، شهريا).
إن عدم انخراط معظم الآباء في وسط دراستنا (الريف) في جمعية أولياء التلاميذ كان من أهم نتائجه عدم إطلاع أغلبيتهم على دفتر المراسلة الذي يعتبر رابطة التواصل بين النشاط المدرسي والرقابة الأسرية، وبالتالي فإننا نخلص إلى أن عدم انخراط الآباء في نشاطات جمعيات أولياء التلاميذ يؤدي إلى عدم إطلاعهم على دفتر المراسلة لأبنائهم وبالتالي عدم مد التواصل بين العمل التنشئوي الأسري والمدرسي.

ن- العلاقة بين انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على الأيام الإعلامية المدرسية:

إطلاعهم على الأيام الإعلامية / انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ	يطلع		لا يطلع		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
منخرط	18	72	07	28	25
غير منخرط	00	00	89	100	89
المجموع	18	15.79	96	84.21	114 %100

جدول رقم (55) العلاقة بين انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على الأيام الإعلامية المدرسية.



الرسم البياني رقم (40) المبين للعلاقة بين انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على الأيام الإعلامية المدرسية.

اطلاع الآباء على الأيام الإعلامية / انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ	يطلع			لا يطلع			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
منخرط	18	3.95	46.48	07	21.05	10.06	25
غير منخرط	00	14.05	13.07	89	74.95	2.45	89
المجموع	18			96			114

كا^2 الجدولي في درجة حرية تساوي (2-1) (2-1) = 1 و هذا يستلزم حساب قانون كا^2 المعدل

كا^2 المعدل = 72,06.

كا^2 الجدولي = 2,706.

بما أن كا^2 المعدل (72,06) > كا^2 الجدولي (2,706) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$\Phi = \sqrt{\frac{72.06}{114}} = 0{,}79$$

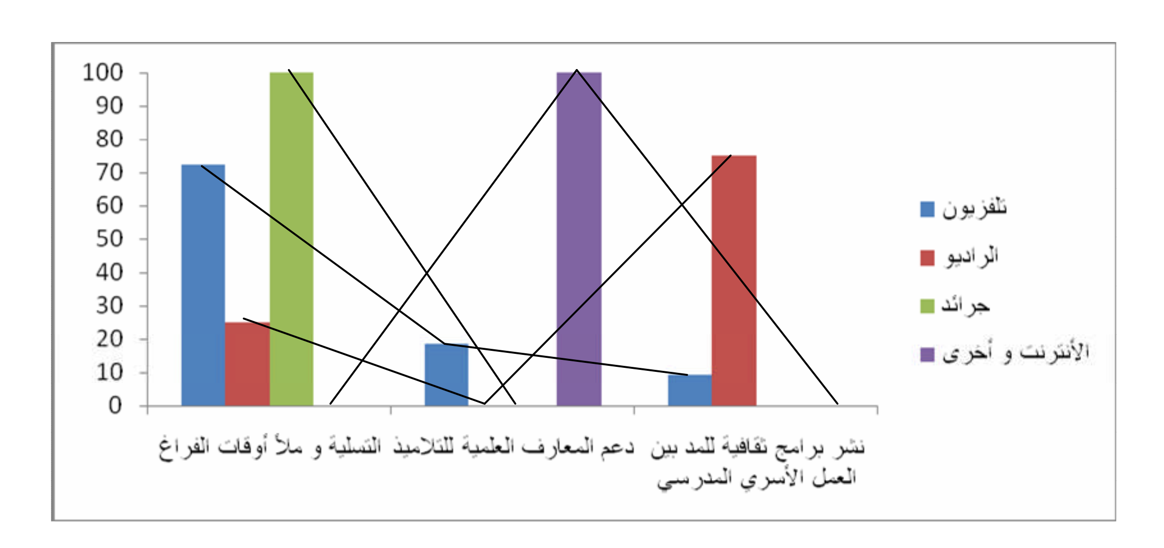
و بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (40) المحدد للعلاقة بين انخراط الآباء في جمعية أولياء التلاميذ وإطلاعهم على الأيام الإعلامية المنظمة في مدارسهم يتبين أغلبية التلاميذ (78,07%) من الذين أجابوا بعدم انخراط آبائهم فإنهم يؤكدون بأن آباءهم لا يطلعون مطلقا على الأيام الإعلامية المنظمة في مدارسهم، وفي المقابل فإن نسبة قليلة (21,93%) الذين أجابوا بانخراط آبائهم في جمعية أولياء تلاميذ فإن نسبة معتبرة من هؤلاء تطلع على هذه الأيام الإعلامية، وقد أكدت نتائج اختبار كا^2 قوة العلاقة بين المتغيرين (0,79) علاقة قوية.

إن عدم إطلاع الآباء على الأيام الإعلامية المنظمة في مدارس تلاميذ عينة وسط دراستنا (الريف) نتيجة عدم انخراط آبائهم في نشاطات جمعية أولياء التلاميذ لا تحفز وتدعو إلى حضور مثل هاته الأيام، باعتبارها تكرس النشاط التربوي التعليمي والثقافي والترفيهي والإعلامي لأبنائهم، وبالتالي فإن عدم إطلاع الآباء على الأيام الإعلامية نتيجة هذا السبب يقلص فرص التواصل للعمل التنشئوي وخاصة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة اللتان تعتبران الراعي الرئيسي لهاته العملية (التنشئة الاجتماعية).

ك- علاقة إطلاع التلاميذ على وسائل الإعلام المختلفة برأيهم في دورها في ربط التواصل:

رأي التلاميذ في أدوارها / الإطلاع على وسائل الإعلام	التسلية وملأ أوقات الفراغ		دعم المعارف العلمية للتلاميذ		نشر برامج ثقافية تربوية امتدادا لعمل الأسرة والمدرسة		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
تلفزيون	78	72.22	20	18.52	10	9.26	108 %94.74
الراديو	01	25	00	00	03	75	04 %3.50
جرائد	01	100	00	00	00	00	01 %0.88
الأنترنت وأخرى	00	00	01	100	00	00	01 %0.88
المجموع	80	70.17	21	18.43	13	11.40	114 %100

جدول رقم (56): تأثير إطلاع التلاميذ على وسائل الإعلام المختلفة برأيهم في دورها في التواصل.



الرسم البياني رقم (41) تأثير إطلاع التلاميذ على وسائل الإعلام المختلفة برأيهم في دورها في التواصل.

رأي التلاميذ في أدوارها / الإطلاع على وسائل الإعلام	التسلية وملأ أوقات الفراغ			دعم المعارف العلمية للتلاميذ			نشر برامج ثقافية تربوية امتدادا للعمل الأسري والمدرسي			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
تلفزيون	78	75.79	0.06	20	19.89	0.0006	10	12.32	0.44	108
راديو	01	2.80	1.16	00	0.74	0.74	03	0.46	14.02	04
جرائد	01	0.70	0.13	00	0.18	0.18	00	0.11	0.11	01
أنترنت وأخرى	00	0.70	0.70	01	0.18	3.73	00	0.11	0.11	01
المجموع	80			21			13			114

كا^2 المحسوب= 21,38.
كا^2 الجدولي يساوي (4-1) (3-1) = 6 ودرجة ارتياب 10%،إذن كا^2 الجدولي = 10,245.
بما أن كا^2 المحسوب (21,38) > كا^2 الجدولي (10.245) فان شدة القوة بين المتغيرين:

$$\Phi = \sqrt{\frac{21.38}{114}} = 0,43.$$

إن شدة العلاقة بين المتغيرين (0,43) هي علاقة ذات قوة متوسطة و بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (69) المحدد للمتغيرين السابقين نلاحظ أن التلفزيون يعتبر الوسيلة الإعلامية الأكثر إطلاعا من طرفهم 94,70% وهم يرون بأن أدوارها الأساسية تكمن في النشاط التسلوي (التسلية) في جانبه الكبير إضافة إلى بعض الأنشطة العلمية وكذا الأنشطة التربوية التي تمد تواصل العمل التنشئوي الأسري والمدرسي في حين أن باقي الوسائل الإعلامية كالراديو والجرائد و الانترنت فإن نشاطاتها محدودة جدا وتتراوح بين التسلية والعمل التعليمي.
إن وسائل الإعلام في وسط دراستنا (الريف) هي وسائل محدودة وتنحصر أساسا في جهاز التلفزيون الذي يعتبر الوسيلة الأكثر استعمالا ومشاهدة من طرف التلاميذ إلا أن استعمالاتها تبقى بعيدة عن الأهداف الحقيقية المرجوة منها وباستثناء نشاط التسلية فهي لا تقوم بأعمال أخرى التي من شأنها أن تمد التواصل للعمل التنشئوي الأسري المدرسي خاصة.

ملخص النتائج الجزئية :

أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها تساهم التنظيمات المجتمعية المدرسية المتواجدة في الريف **بفعالية** في تحديد حجم التواصل ما يلي:

1. فيما يخص التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية:

- ✓ 87,72% من التلاميذ أجابوا بعدم وجود الأخصائي الاجتماعي بمدارسهم.
- ✓ 85,97% من التلاميذ بينوا عدم وجود التنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية.
- ✓ 72.81%من التلاميذ بينوا عدم وجود التنظيمات المدرسية الخارجية.
- ✓ 78,07% من التلاميذ أولياؤهم غير منخرطين في جمعية أولياء التلاميذ.
- ✓ 88,60% من التلاميذ لا يتابعون البرامج الثقافية والتربوية المتواجدة على مستوى وسائل الإعلام.

من خلال المعطيات السابقة يبدو أن وسط دراستنا يفتقد إلى أهم التنظيمات المجتمعية المدرسية المساهمة في إثراء العمل والنشاط المدرسي.

2. وفيما يخص الملامح العامة لعملية التواصل المتعلقة بالتواجد الفعلي لهاته التنظيمات:

- ✓ 60,53% من التلاميذ يرون بأن لا دور للأخصائي الاجتماعي في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة.
- ✓ 78,95% من التلاميذ يرون بأن التنظيمات المدرسية الداخلية لا تساهم في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط.
- ✓ 61,40% من التلاميذ أجابوا بأن لا دور للتنظيمات المدرسية الخارجية في مد تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط.
- ✓ 75,44% من التلاميذ يرون بأن لا دور لجمعية أولياء التلاميذ في مد التواصل بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط.

- ✓ 70,18% من التلاميذ يرون بأن دور وسائل الإعلام يقتصر على التسلية فقط.
- ✓ 46,49% من التلاميذ لا يمارسون أي نشاط بمدارسهم.
- ✓ 50,88% من التلاميذ لا يمارسون أي نشاط خارج مدارسهم.
- ✓ 70,18% من التلاميذ لا يطلع أولياءهم مطلقا على دفتر مراسلتهم.
- ✓ 84,21% من التلاميذ لا يطلع أولياءهم على الأيام الإعلامية المقامة بمدارسهم.

تعبر المعطيات السابقة عن حالة اللاتواصل الذي يحياه التلاميذ بين أسرهم ومدارسهم نتيجة عدم إسهام التنظيمات المجتمعية في ضمانه.

3. تأثير التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية على تواصل عملية التنشئة المدرسية بين الأسرة والمدرسة في وسط الدراسة (الريف):

أثبتت الارتباطات الممكنة بين مؤشرات التواجد الفعلي للتنظيمات المدرسية وتواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة علاقات قوية نوردها فيما يلي:

- ✓ علاقة التواجد الفعلي للأخصائي الاجتماعي بمدارس تلاميذ عينة الدراسة برأيهم في اعتباره همزة وصل بين أسرهم ومدرستهم = 0,54.
- ✓ علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات المدرسية الداخلية بمدارس تلاميذ عينة الدراسة برأيهم في أدوارها في مد التواصل = 0,79.
- ✓ العلاقة بين التواجد الفعلي للتنظيمات المدرسية الداخلية بالأنشطة التي يمارسها التلاميذ داخل مدارسهم = 0,65.
- ✓ علاقة التواجد الفعلي للتنظيمات الخارجية برأي التلاميذ في أدوارها في مد التواصل = 0,53.
- ✓ العلاقة بين وجود التنظيمات الخارجية بممارسة التلاميذ أنشطة خارج المدرسة =0.66.
- ✓ علاقة انخراط الأولياء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على دفتر المراسلة =0.82.
- ✓ علاقة انخراط الأولياء في جمعية أولياء التلاميذ باطلاعهم على الأيام الإعلامية المدرسية =0,79.
- ✓ علاقة إطلاع التلاميذ على وسائل الإعلام برأيهم في دورها في ربط التواصل بين الأسرة والمدرسة = 043.

ما يمكن قوله كملخص بأن تواصل عملية التنشئة الاجتماعية غير قائم بين مؤسستي الأسرة والمدرسة بسبب عدم فعالية وإسهام التنظيمات المجتمعية المدرسية في مد وضمان إستمراريته في وسط دراستنا (الريف).

الفصل العاشر:

الظروف المعيشية للأسرة الريفية وملامح التواصل عند عينة الدراسة

تمهيد

1- الظروف المعيشية للأسرة الريفية.
I- الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية: وصف وتحليل.
II- الوضعية الثقافية : وصف و تحليل.
2- تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة: وصف و تحليل.
3- تأثير الظروف المعيشية للأسرة الريفية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة: مناقشة وتحليل.

ملخص نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

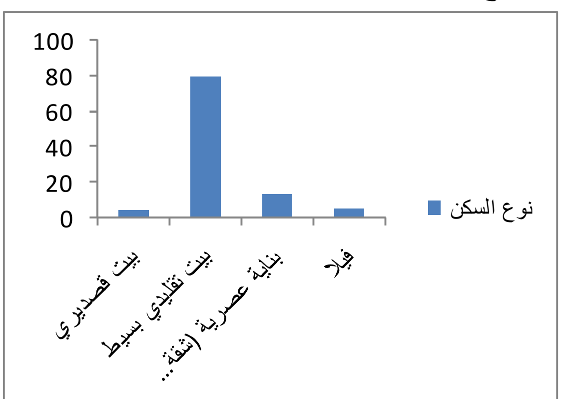
تمهيد:

سعينا منا لتوضيح أهم الظروف المعيشية، الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية التي تحياها الأسرة في الوسط الريفي وتأثير هذه الظروف على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة قسمنا هذا الفصل إلى أربعة مباحث حيث تناول المبحث الأول بالوصف والتحليل أهم مظاهر الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية للأسرة الريفية انطلاقا من نمط السكنات، الأجور الشهرية، ممتلكات الأسرة، المستويات التعليمية والثقافية لأفراد العائلة، اللغة المستعملة في البيت، الاهتمام بأنشطة الإعلام الآلي وفن الترحال، أما المبحث الثاني فقد تضمن مختلف الملامح العامة لتواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة بناءا على المؤشرات المحددة بالوضعية الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للأسرة الريفية ك: - ملكية مكتبة بالبيت – شراء الكتب للأبناء – تقديم دروس خصوصية – مشاهدة الأبناء للتلفزيون – تشجيع الأبناء على استضافة أصدقائهم بالمنزل – مجالات تشجيع الأبناء على ملأ أوقات الفراغ ونوعية معاملة الأبناء أثناء النجاح والرسوب ومدى الحرص على تعليم الأبناء، وكذا متابعة الأم وتفرغها للنشاط المدرسي لأبنائها،وتناول المبحث الثالث تأثير الوضعية الاجتماعية، الاقتصادية،والثقافية للأسرة على عملية التواصل ومن ذلك : علاقة حجم المنزل باستضافة أصدقاء الأبناء، نوعية السكن وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، علاقة الأجر الشهري بشراء الكتب، الأصول المهنية للآباء و علاقاتها بالحرص على تعليم أبناءها، علاقة المستوى التعليمي للآباء بتقديم الدروس الإضافية للأبناء وبنوعية معاملة الأبناء أثناء النجاح وأثناء الرسوب،علاقة اهتمام الآباء بالإعلام الآلي وتشجيع أبناءهم على ملأ أوقات الفراغ، علاقة المستوى التعليمي للأمهات بمتابعة نشاط أبناءهم المدرسي وبنوعية البرامج المشاهدة وأخيرا مهنة الأم وعلاقتها بمشاركتها المدرسة وتفرغها لأنشطتها.

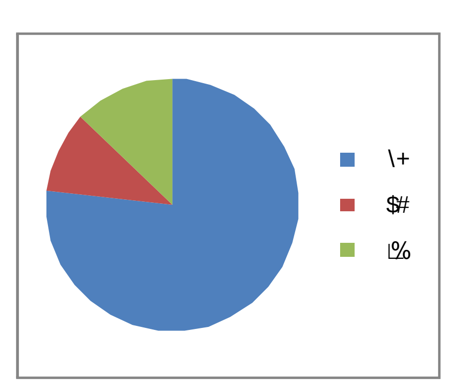
أما المبحث الرابع فقد تضمن ملخصا لأهم النتائج الجزئية لهاته الفرضية.

1- الوضعية الاجتماعية الاقتصادية:

أ- نوع السكن و ملكية:



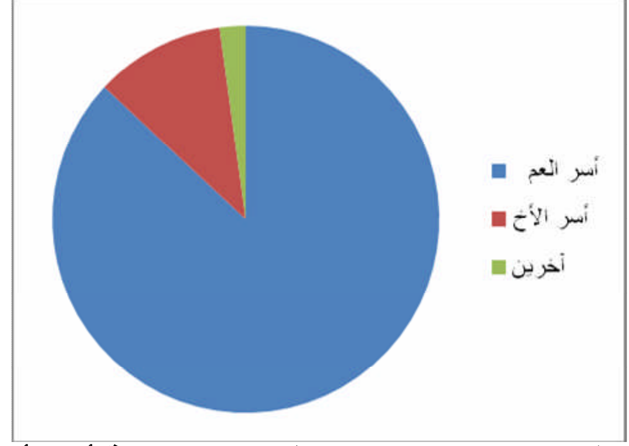
الرسم البياني (42أ) توزيع أسر تلاميذ عينة الدراسة حسب نوع السكن.



الرسم البياني (42ب) توزيع أسر التلاميذ حسب ملكيتها للسكن

يتضح لنا من خلال الرسم البياني (42ا) المحدد لتوزيع التلاميذ حسب نوعية مساكنهم أن أغلبيتهم 79.82% يسكنون بيوتا تقليدية ف 12.28% يسكنون بيوتا عصرية ممثلة في شقة بعمارة ف 4.38% من الذين يسكنون مساكن فاخرة و أخيرا 3.51% من الذين يسكنون بيوتا قصديرية،أما عن ملكية السكن فيشير الرسم(42ب) أن أغلبية التلاميذ 77.19% يملكون سكنات خاصة بعائلاتهم ف 12.28% من الذين يسكنون سكنات وظيفية و أخيرا 10.53% من الذين يؤجرون مساكنهم.
تعكس لنا هذه النتائج بعض ملامح الحياة الاجتماعية للفرد الريفي فمعظم أفراد العينة تبين بأن نوع ملكية مساكنهم خاصة وهذه طبيعة الفرد الريفي الذي يحرص على تأمين أمور يراها حساسة في حياته وحياة عائلته ومنها الأرض والسكن وبالنسبة لعينة التلاميذ الذين تمتلك أسرهم المنازل الوظيفية فمعظمها أسر التلاميذ التي ينتمي آباؤهم إلى سلك التعليم أو سلك الأمن أو الوظائف الخاصة وبالنسبة للمعطيات الإحصائية الخاصة بنوع السكن فإنها تعكس حقيقة ملامح الوضع الاقتصادي لعينة دراستنا الذي يتميز بأنه متوسط وهذا تبعا للأصول المهنية لأولياء التلاميذ والتي تتلخص معظمها في الفلاحة التقليدية التي تحقق الاكتفاء الذاتي لأسرهم لا غير في معظم الأحيان أم عن الأسر التي تقطن شقة في عمارة مرتبطة بالسكنات الوظيفية التي خصصتها الدولة لموظفي القطاع العام على غرار التعليم، الأمن والخدمات الخاصة، بينما نجد فئة قليلة من ذوي الدخل المرتفع وتلك التي يمارس آباءها المهن الحرة وخاصة التجارة كما نشير إلى خطورة الوضع ببعض المناطق التي سمحت لنا الفرصة بزيارتها والتي تعيش ظروف كارثية خاصة وأنها تقطن البيوت القصديرية ليس في المدن ولكن في الريف وهذا مؤشر خطير على الوضع المزري الذي تعيشه أسر بعض عينة دراستنا نتيجة غياب الآباء أو فقدانهم أو عجزهم وحتى من البطالة المفروضة عليهم.
نخلص في الأخير إلى نقطتين هما:
أ- إن تقارب ملكية السكن ونوعه لا يعطينا فروقا ذات دلالة في تأثيرها على عملية التواصل.
ب- نوعية السكن تعكس الظروف الصعبة التي تعيشها معظم أفراد عينتنا.

ب- مشاركة أسر أخرى المسكن:



الرسم البياني رقم:(43) توزيع التلاميذ تبعا لمشاركة أسر أخرى مسكنهم.

يشير الرسم البياني رقم (43) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمشاركة أسر أخرى مسكنهم إلى أن أغلبية التلاميذ 80,70% يؤكدون مشاركة أسر أخرى مسكنهم مقابل نسبة قليلة 19,30% من التلاميذ الذين يسكنون لوحدهم،أما عن نوع هذه الأسر المشاركة فنفس الرسم البياني الخاص بنوع الأسر المشاركة لمسكنهم فإن أغلبية التلاميذ يبينون بأن أسر أعمامهم بـ 86,95% هي التي تشاركهم السكن مقابل 10,87% من أسر إخوتهم المتزوجين طبعا وفي الأخير نسبة 2,18% من الأسر الأخرى التي تشاركهم.
تعكس هذه النسب نمط الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع الريفي الذي يغلب عليه نمط الأسرة الممتدة التي تحوي بالإضافة إلى الجد والجدة أسر الأبناء هذا من جهة كما اكتشفنا من خلال إجابات بعض التلاميذ مظاهر التضامن الاجتماعي التي لا تزال قائمة بهذا الوسط (الريف) حيث أن اشتراك الأسر في المسكن لا يرجع في أحيان أخرى إلى نمط الأسرة الممتدة بقدر ما يعبر عن ضمان عيش أفراد أسرة على حساب مداخيل الأسرة التي تشاركها في المسكن نتيجة بطالة الأب أو عجزه أو غيابه وبالتالي ضمان عدم ضياع وتشرد هذه الأسرة.
نخلص في الأخير أن معظم تلاميذ عينة دراستنا يعيشون ضمن أسر لها قيم اجتماعية مشتركة.

ج- دخل الآباء:

الأولياء	**الآباء**		**الأمهات**	
فئات الأجر	**العدد**	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**
منعدم الدخل	26	22.80	90	78.95
6000 دج - 10000 دج	03	02.63	15	13.16
10000 دج- 15000 دج	12	10.53	01	0.88
15000 دج - 20000 دج	20	17.54	08	07.02
20000 دج فأكثر	10	08.78	00	00
عدم تحديد الأجر	43	37.72	00	00
المجموع	114	100	114	100

جدول رقم (57) توزيع التلاميذ تبعا لفئات أجر أولياءهم الشهرية.

يشير الجدول رقم (57) المحدد لتوزيع أولياء أسر تلاميذ عينة الدراسة حسب فئات الأجر إلى أن 37,72% من التلاميذ أجابوا بعدم معرفة أجرة آبائهم ثم تأتي فئة الآباء منعدمي الدخل بـ 22,80% ثم فئة التلاميذ الذين تتراوح أجرة آبائهم 15000-20000 دج ب17.54% ففئة الذين يتراوح أجرهم بين 10000 – 15000 دج بــ 10,53% ثم فئة أكثر من 20000دج بــ 8,78% فـ 2,63% بالنسبة لفئة من 6000-10000 دج.
وبالنسبة لفئة الأمهات فإن أغلبية الأمهات 78.95% بدون أجر مقابل 13.16% من الذين تتراوح فئة أجورهم بين 6000 - 10000 دج ثم 7,02% بالنسبة للفئة 15000 – 20000 دج وأخيرا فئة 10000- 15000 دج بــ 0,88%.
تعكس لنا النتائج المحصل عليها في الرسم البياني رقم (72) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لأجور آبائهم أن عدم تحديد أغلبية التلاميذ لأجور آبائهم يرجع إلى

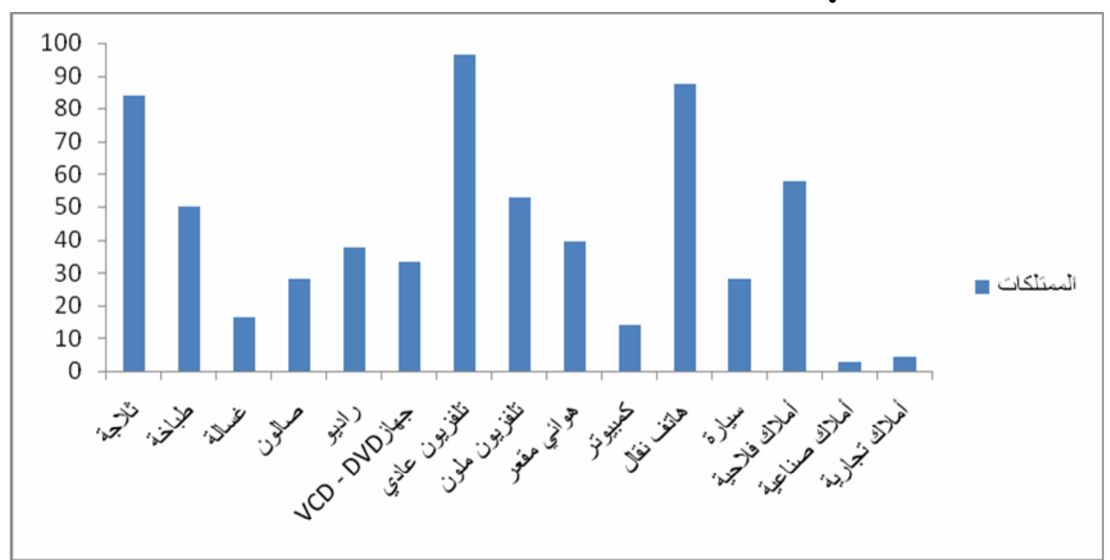
أن مهن هؤلاء الآباء تشمل في معظمها الفلاحة وهي مرتكزة على الأعمال الزراعية وغرس الأشجار المثمرة وكذا تربية المواشي وهي تعرف بأنها مهن فصلية أي كل فصل له نوع معين من الإنتاج ولا يتم تحديد الأجور الشهرية لهؤلاء ولا حتى الأجور المتوسطة نظرا لتفاوت أملاك الفلاحين من الأراضي ومن رؤوس الأغنام التي يكسبونها بالإضافة إلى أن معظم هؤلاء الفلاحين يستعملون إنتاجهم لغرض تحقيق الاكتفاء الأسري عادة نشير فقط إلى أن هذه الفئة ليس لها مصدر إضافي غير الذي تحققه من الفلاحة.

كما نلاحظ فئة منعدمي الأجور وهي تمثل فئة البطالين أما الفئات ذات الدخل المتوسط والجيد 10000 - 20000 دج فهي فئة الموظفين والمدرسين والإداريين والأعمال الخاصة أما الفئات ذات الدخل العالي فتشمل المقاولين والتجار.

أما بالنسبة للأمهات ففئة منعدمي الأجر تشمل ربات البيوت أما النسبة القليلة المتبقية فهي موزعة بنسب متقاربة بين العائلات في التعليم والإدارة والحرف.

في الأخير يمكن أن نخلص إلى أن عدم تحديد الأجر الشهري بدقة لكل عائلة لا يسمح لنا وخاصة بالنسبة للعائلات ذات الأصول الفلاحية لا يعطينا فروق ذات دلالة في تأثيرها على التواصل.

د- ممتلكات العائلات:



الرسم البياني رقم (44) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب نوعية ممتلكات أسرهم المادية.

يشير الرسم البياني رقم (44) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب نوعية الممتلكات مقسمة على النحو التالي:

الوسائل الضرورية في هذا الوسط (الريفي) = ثلاجة + تلفزيون بنوعيه + هاتف نقال + طباخة والتي تملكها 74.21% من أسر تلاميذ عينة الدراسة.

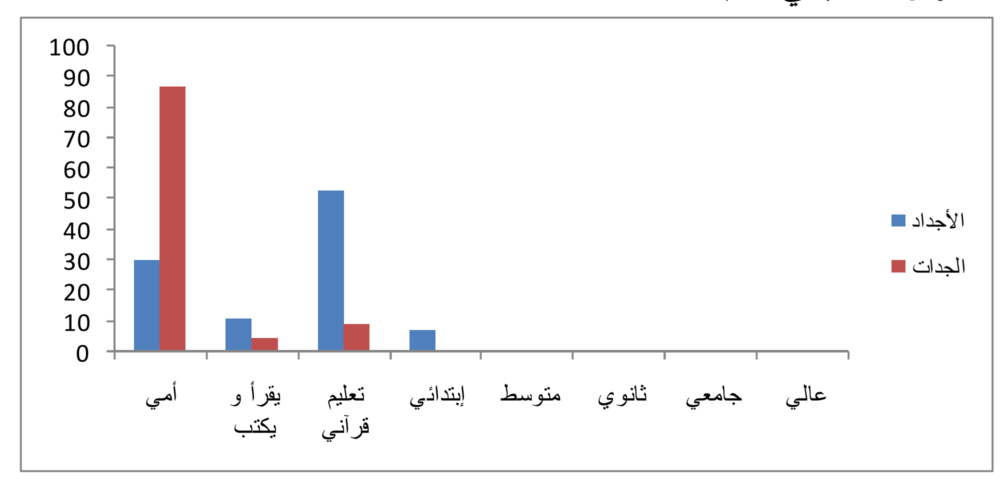
الأملاك الفلاحية وما تحويه من أدوات تملكها57.89% من أسر تلاميذ عينة الدراسة.

وسائل الترفيه وتشمل الهوائي المقعر والكمبيوتر والغسالة وجهاز DVD السيارة و الصالون والراديو والتي يملكها 28.19% من أسر تلاميذ عينة الدراسة.

الأملاك التجارية من عقارات ومحلات والتي تملكها 04.38% من أسر تلاميذ عينة البحث وفي الأخير الأملاك الصناعية تملكها 02.63% من أسر تلاميذ عينة الدراسة.
من خلال هذه المعطيات الإحصائية نخلص إلى أن معظم أسر تلاميذ عينة الدراسة يملكون الوسائل الضرورية وبنسبة تقاربها تمتلك الوسائل الفلاحية وخاصة الوسائل التقليدية بينما نسبة قليلة منها من تملك الوسائل الترفيهية وكذا الأملاك التجارية والصناعية.
تعكس لنا هذه المعطيات حقيقة الوضع المعيشي لأسر تلاميذ عينة الدراسة والتي تعكس حقيقة الحياة التي يعيشها مجتمع البحث أين لا يزال معظم الأفراد يعيشون حياة بعيدة عن مظاهر الرخاء الاقتصادي و الاجتماعي بل أنها تمتاز بالبساطة فقط.

2- الوضعية الثقافية :

أ- المستوى التعليمي للأجداد:

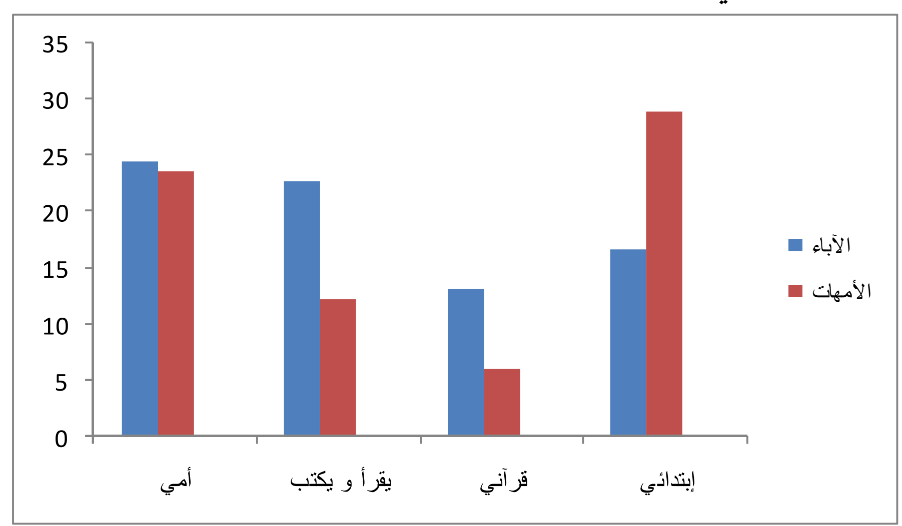


الرسم البياني رقم (45) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للمستوى التعليمي لأجدادهم.

تشير المعطيات المبينة في الرسم البياني رقم(45) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للمستوى التعليمي لأجدادهم إلى أن 52.63% من الأجداد ذوي التعليم القرآني تليها فئة الأمية بـ 29.82% ففئة الذين يقرؤون ويكتبون بـ 10.53% ففئة الأجداد ذوي المستوى الابتدائي بـ 07.02% في حين المستويات الأخرى من المتوسط إلى العالي فهي منعدمة،أما عن الجدات فإن أغلبيتهن 86.84% أميات وبنسب قليلة ومتقاربة ذوات التعليم القرآني بـ 08.78% فاللواتي تقرأن وتكتبن بـ 04.38%.

تعكس لنا هذه النتائج حقيقة المستوى الثقافي للأسرة الجزائرية ولاسيما في المناطق الريفية التي تبقى في أغلبها ذات مستويات علمية متواضعة تتراوح أغلبها بين التعليم القرآني ومعرفة الكتابة والقراءة هذا من جهة ومن جهة أخرى الأرقام المخيفة لنسب الأمية المتواجدة،وترجع أسباب هذه النتائج إلى الأوضاع الاجتماعية الصعبة التي عاشها هؤلاء بالإضافة إلى غياب الوعي الثقافي بأهمية الدراسة والاهتمام بالتعليم القرآني من أجل العبادة فقط.

ب- المستوى التعليمي للآباء:



رسم بياني رقم(46): توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للمستوى التعليمي لأوليائهم.

يشير الرسم البياني رقم (46) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب المستويات التعليمية لأوليائهم إلى أن 75.44% من الآباء يمثلون الشريحة المتعلمة بمستويات مختلفة سواء من التي استفادت من التعليم في المدارس الفرنسية أو التعليم الحر وفي المدارس القرآنية ومن المدارس النظامية بأطوارها المختلفة مقابل 24.56% من الفئة الأمية، أما النساء فنسبة الأمية بها 23.67% مقابل 76.33% من المتعلمات تتقدمهم فئة التعليم الابتدائي بـ 28.94% ثم تأتي المستويات الأخرى بنسب متقاربة.

تعكس لنا هذه المعطيات المستوى المتواضع للأولياء والذي لا يتجاوز في معظمه الطور الثانوي وهذا راجع إلى طبيعة الوسط الذي لا يولي اهتماما بالدراسة وبالتحصيل العلمي ومثلما أجابنا أحد الأجداد بأن الهدف من التدريس في الريف هو التمكن من قراءة رسالة وكفى مادام الأولاد سيوجهون لا محالة إلى الأعمال اليدوية وعلى رأسها الفلاحة، كما تبين لنا هذه المعطيات حقيقة الأمية التي ما تزال متفشية بالوسط الريفي في ظل غياب المرافق التعليمية لها وانعدام وسائل النقل التي تضمن تمدرس التلاميذ، وبالنسبة للنقل المدرسي فهو غائب تماما.

ج- اللغة المستعملة في البيت:

اللغة المستعملة	العدد	النسبة
العربية الدارجة	66	57.89
العربية الفصحى	00	00
أمازيغية	47	41.23
فرنسية	01	00.88
انجليزية	00	00
أخرى	00	00
المجموع	114	100

جدول رقم (58) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب اللغة المستعملة في بيوتهم.

إن دراستنا لمسألة التباين الثقافي ستبقى سجينة التنظير الخالص والعمومية ما لم نشرع بدراسة إحدى السمات الأساسية الهامة في سمة الثقافة الفرعية وفقا لبعض المعايير الثقافية المحددة، وإذا كانت اللغة تشكل إحدى السمات الأساسية الهامة في بنية الثقافة، فإنها تتباين وفقا لمنظومة التنوع الثقافي الحاصل ويطلق في الكثير من الأحيان على هذه اللغات تسميات مختلفة كاللغات المحلية واللغات الشعبية واللغات الدارجة،و بالرجوع إلى المعطيات الإحصائية من الجدول رقم (58) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا للغة المستعملة ببيوتهم تبين أن اللغة الأكثر استعمالا هي العربية الدارجة بـ 57.89% تليها الأمازيغية بـ 41.23% و أخيرا الفرنسية بـ 0.88%.

تعكس لنا هذه النتائج الخلفية الثقافية والإيديولوجية لأسر تلاميذ عينة دراستنا التي تمتاز بمستويات ثقافية منخفضة وكذا الانتماء اللغوي (الأمازيغي) الذي يميز منطقة القبائل.

نخلص في الأخير انطلاقا مما يمارسه الوسط الثقافي على تحصيل التلاميذ انطلاقا من مبدأ تحليل اللغة باعتبارها تمارس تأثيرا جوهريا في عملية التحصيل، فالرأسمال اللغوي المتداول في بيوت تلاميذ الدراسة يختلف تماما عن اللغة التي تستعملها المدرسة سواء عربية أو أجنبية وبالتالي فهذا الوضع لا يمكن الطفل العائد لهذه الأسرة من تنمية رأسماله اللغوي ولا من استعماله ولا من إثرائه بالنظر إلى الاختلاف الكبير والشاسع بين اللغة المستعملة للتخاطب في المدرسة ولغة التواصل المنزلي وبالتالي فإن الرأسمال اللغوي الذي يمتلكه تلاميذ عينة دراستنا بعيد تماما عن لغة المدرسة وهذا ما يشكل حاجزا وعائقا نحو الانطلاقة و الانسجام والتناسق مع النشاط المدرسي.

د- اهتمام الآباء بفضاء الإعلام الآلي وإتقان استعمال أجهزته:

الاهتمام وإتقان استعمال الإعلام الآلي	الآباء		الأمهات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	15	13.16	09	07.89
لا	99	86.84	105	92.11
المجموع	114	100	114	100

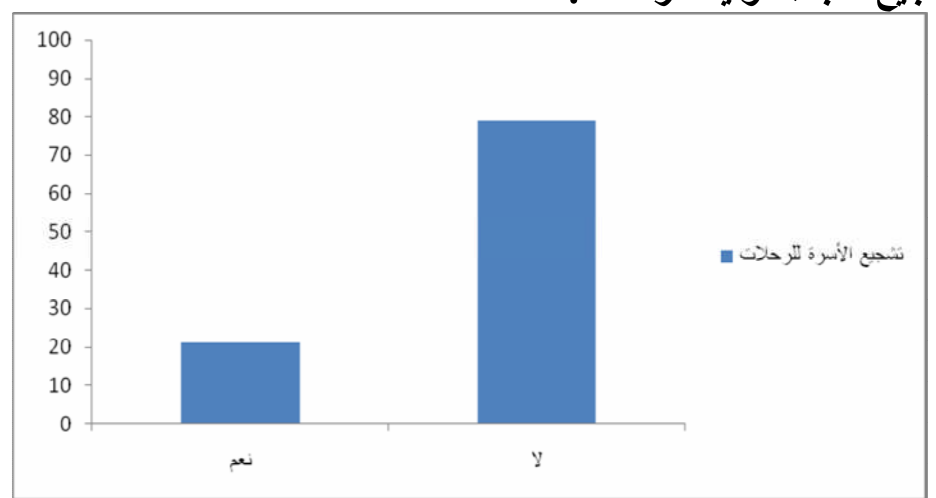
جدول رقم (59) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب اهتمام وإتقان آبائهم للإعلام الآلي.

يعتبر الإعلام الآلي لغة العصر الحديث لاسيما وأنه قاعدة كل النشاطات العلمية لما يملكه من قدرة التخزين والتنظيم وترتيب وإحصاء المعلومات بشكل دقيق، وقد اهتمت المنظومة التربوية بهذا المجال من خلال اعتمادها الإعلام الآلي كمادة تدرس وفقا للإصلاح التربوي في مستويات دراسية مختلفة.

تشير المعطيات الإحصائية المبينة بالجدول (59) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لاهتمام آبائهم وإتقانهم للإعلام الآلي أن أغلبية الآباء 86.84% لا يهتمون ولا يتقنون الإعلام الآلي مقابل فئة قليلة 13.16% من الذين يهتمون بذلك.

ونفس الشيء بالنسبة للأمهات فإن أغلبية 92.11% منهن غير مباليات ولا مهتمات بالإعلام الآلي مقابل 07.89% فقط منهن مهتمات به.
تعكس لنا هذه المعطيات مدى ابتعاد أسر عينة دراستنا الممثلة للمجتمع الأصلي (الريف) عن مظاهر التطور الثقافي خاصة مع الإعلام الآلي أين أصبحت الأمية كمفهوم حديث مقترن بإتقان استعمال أجهزة الكمبيوتر من دونه، وبالتالي فعينة دراستنا لا تزال تعيش مظاهر التخلف الثقافي خاصة وأن معظم الآباء مهتمين فقط بالنشاطات الفلاحية والرعوية التي لا تتطلب الاهتمام أو الإطلاع على مثل جهاز الكمبيوتر هذا من جهة ومن جهة غياب المرافق الترفيهية وحتى التكوينية بأرياف عينة دراستنا حال دون سماع حتى بعض العائلات بمعرفة ماهية الكمبيوتر.
نخلص إلى أن عدم اهتمام الآباء بالإعلام الآلي مرده التخلف الثقافي، وهذا سيؤثر طبعا على مستوى تحصيل الأبناء في مدارسهم.

هـ- تشجيع الآباء هواية الرحلات:



الرسم البياني رقم (47) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع أسرهم للرحلات.

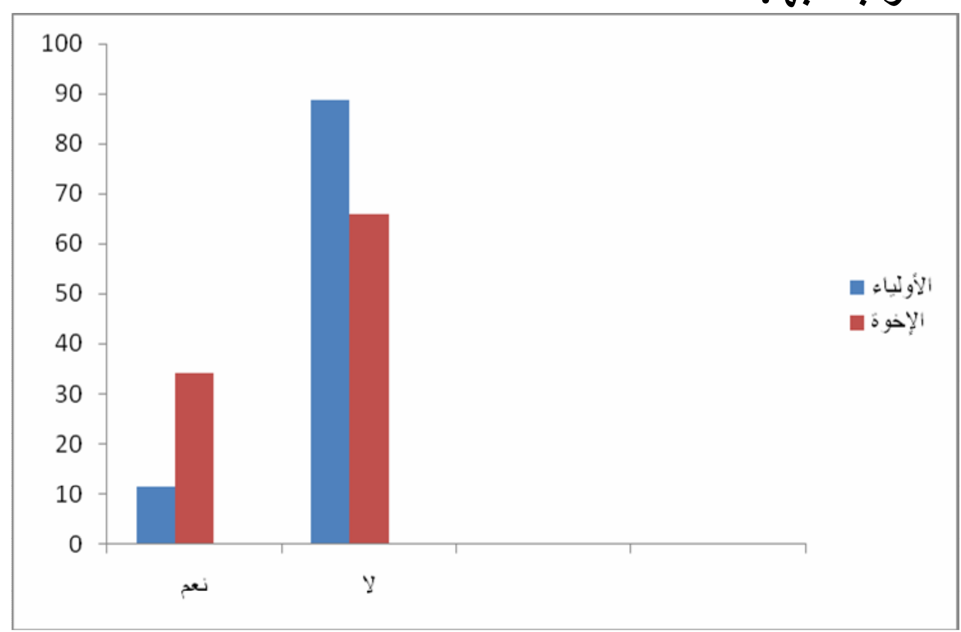
يشير الرسم البياني رقم (47) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع أسرهم للرحلات على أن أغلبية التلاميذ لا يبالي أسرهم ولا يشجعونهم على الرحلات بـ 78,95% مقابل 21,05% من الأسر التي تشجع أبنائها على الترحال.
تعكس لنا النتائج المحصل عليها طبيعة المجتمع الذي تسوده عينة دراستنا من الناحية الاجتماعية والثقافية كتدني المستوى المادي للأسر الريفية وكذا العادات والتقاليد التي تحكمه والتي لا تهتم بالرحلات والتنقل من مكان لآخر إلا في الأوقات أو المناسبات الضرورية أو في المناسبات الموسمية على غرار موسم "شاو الربيع" الذي يعتبر فرصة للأهالي في المناطق الريفية بمجتمع دراستنا كي تخرج وتتفسح وغير ذلك، فالترحال هو من الأمور غير المسموح بها في هذا الوسط وبالنسبة للعينة التي تشجع الترحال فهي عينة التلاميذ التي تتميز أسرها بمستويات مادية وعلمية جيدة.
نخلص في الأخير أن أسر تلاميذ عينة دراستنا ممثلة للوضع الاجتماعي والثقافي للمجتمع الأصلي (الريفي) طبعا.

2- تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة وصف وتحليل:

أ- ملكية مكتبة البيت و نوعية الكتب:

وجود مكتبة ونوعية الكتب		العدد	النسبة	المجموع
نعم	دينية	01	0,88	11 09,65
	علمية	01	0,88	
	أدبية	02	01,75	
	تعليمية	01	0,88	
	ترفيهية	06	05,26	
لا		103	90,35	90,35 / 103
المجموع		114	100	100

جدول رقم (60) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لملكيتهم مكتبة ببيوتهم ونوع الكتب المتواجدة بها.



الرسم البياني رقم (48) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب مطالعة أفراد عائلتهم في البيت.

من المؤشرات الدالة عن المستوى الثقافي و الاجتماعي للأسر توفر المكتبة بمنازلهم فرغم الانتشار الواسع لوسائل الإعلام الحديثة وعلى رأسها الكمبيوتر إلا أن الكتاب لا يزال يحتفظ بمكانته الدالة على المستويات الثقافية خاصة والاجتماعية للأفراد.

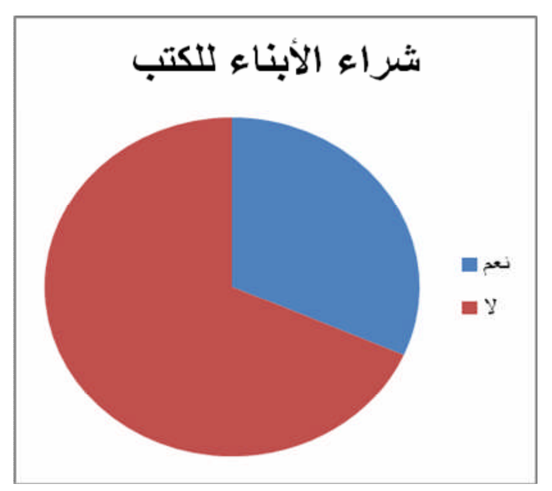
بالاعتماد على النتائج المحصل عليها من الجدول رقم (60) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لامتلاكهم مكتبة بمنازلهم ونوعية الكتب المتواجدة بها نلاحظ أن أغلبية التلاميذ 90.35% لا يمتلكون مكتبة ببيوتهم مقابل 09.65% من الذين يمتلكونها مقسمة تبعا للطابع الايديولوجي والمهني لأسر تلاميذ عينة الدراسة.

و بالرجوع إلى البيانات الإحصائية من الرسم رقم (48) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب مطالعة أوليائهم وإخوتهم بالبيت نجد أن معظم الآباء 88.60% لا

يطالعون مقابل 11.40% فقط من الذين يطالعون وفي الجهة الأخرى فإن أغلبية الإخوة 65.79% لا يطالعون مقابل 34.21% من الذين يطالعون.
تعكس لنا هذه المعطيات الإحصائية المحصل عليها من الجدول والرسم حقيقتين هما:**أولا:** المؤشر المادي والمتمثل في عدم تخصيص جزء من ميزانية البيت للجانب التربوي والتثقيفي نتيجة الأوضاع الاجتماعية السائدة،**ثانيا:** المؤشر الثقافي المتمثل في غياب الوعي لأسر تلاميذ عينة الدراسة من آباء إلى الإخوة والذي يجعلهم في منأى عن شراء الكتب و الاهتمام بها، إذن نخلص إلى أن تلاميذ عينة دراستنا ينتمون إلى أسر لا تهتم بالجانب الثقافي والتثقيفي لأبنائها وبالتالي فإن ذلك يجعل عدم التواصل مع عمل المدرسة التي تحث وترغب تلاميذها في المطالعة واكتساب المعارف.

ب- شراء الكتب للأبناء:





الرسم البياني رقم (49) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لشراء آبائهم وأخوتهم الكتب لهم.

يشير الرسم البياني رقم (49) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لشراء آبائهم و إخوتهم الكتب أن 56.14% من الآباء يشترون الكتب لأبنائهم منها 49.12% مدرسية و 07.02% غير مدرسية مقابل 43.86% من الذين لا يشترون الكتب لأبنائهم،وفي المقابل فإن 68.42% من الإخوة لا يشترون الكتب مقابل 31.58% من الذين يشترون منها 17.55% يشترون الكتب المدرسية لأخوتهم و 14.03% يشترون الكتب غير المدرسية،تعكس لنا هذه النتائج المنحنى العكسي الذي تؤكد عليه توجيهات الهيئات التربوية لأولياء التلاميذ والتي تحثهم على توفير الكتب ومختلف الأدوات واللوازم المدرسية التي تسمح للتلاميذ بمزاولة أنشطتهم المدرسية،ومن جهة أخرى تعكس لنا هذه المعطيات الوضع المادي الصعب الذي تعيشه بعض العائلات لاسيما مع الرواتب الضئيلة التي يتحصلون عليها أو مع البطالة أنهم غير قادرين على شراء الكتب حتى المدرسية الضرورية وبالتالي فإن مدارس هذه الأرياف أصبحت تقوم بكراء الكتب لهم وإرجاعها نهاية السنة كمساهمة تضامنية منها من أجل استمرار وعدم تسربهم،كما تعكس لنا النتائج الخاصة بشراء الإخوة أن معظمهم لا يشترون الكتب لإخوتهم وكانت إجابة أغلبية هؤلاء أن الذي يرغب في الدراسة

فدروس أساتذته كافية كما أن بعضهم يرون أن الدراسة لا فائدة منها وأنها لا تضمن المستقبل الجيد لهم خاصة مع بطالة المثقفين السائدة في أوساط بعضهم.
نخلص إلى أن أسرة تلاميذ دراستنا من الآباء إلى الإخوة لا يساهمون في التواصل مع المدرسة في أدائها لعملها التعليمي من خلال عدم اهتمامهم بالضروريات التي تضمن السير الحسن لعمل هذه المؤسسة.

ج- تقديم دروس إضافية للأبناء:

تقديم الدروس	العدد	النسبة
نعم	16	14.03
لا	98	85.97
المجموع	114	100

جدول رقم (61) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتقديم أوليائهم دروس إضافية



الرسم البياني رقم (50) توزيع تلاميذ عينة الدراسة لتقديم آبائهم دروس إضافية

يشير الرسم البياني رقم (50) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتقديم أوليائهم دروس إضافية أن الأغلبية 85.97% من لآباء لا يقدمون دروسا إضافية لأبنائهم، تعكس لنا هذه النتائج مجموعة من الحقائق :**أولا:** عدم تقديم الدروس هو انعكاس للظروف الاجتماعية الصعبة التي تعيشها الأسرة،**ثانيا:** عدم تقديم الدروس هو مؤشر من مؤشرات غياب التواصل والعمل التكميلي بين الأسرة والمدرسة و هذا راجع إلى غياب المؤسسات التي تدرس بها الدروس الإضافية على غرار المراكز الثقافية.

د- مشاهدة الأبناء للتلفزيون:

المشاهدة		العدد	النسبة
نعم	برامج تسلية ورسوم	16	19.09
	أشرطة وحصص	01	0.94
	أفلام ومسلسلات	05	04.72
	كل شيء	84	79.25
لا		08	07.02
المجموع		114	100

جدول رقم (62) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب سماح آبائهم لهم بمشاهدة التلفزيون ونوع البرامج المشاهدة.

تولي الدول الحديثة ومنها الولايات المتحدة الأمريكية أهمية بالغة بالتلفزيون كوسيلة تنشيطية وتثقيفية وتربوية للأفراد فشبكة الـ BBC الأمريكية بالتعاون مع مكتبة الكونجرس وبمساعدة نجوم التلفزيون بدأت في حث مشاهدي التلفزيون على قراءة الكتب إذا كانت تبث إعلانا عقب مشاهدة مسلسل تلفزيوني محبب للأطفال محتواه حين تغلق جهاز التلفاز افتح كتابك" وقد نظمت بعض المدارس الأمريكية أسابيع إعلامية تحت شعار التلفزيون ممنوع وقد نظمت بعض المدارس الأمريكية أسابيع

إعلامية تحت شعار "التلفزيون ممنوع لزيادة مردودية المطالعة والقراءة[1].
لقد أشارت دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنه توجد حقيقة لا جدال فيها وهي أن تجارب مشاهدة الأطفال للتلفزيون تؤثر في قراءتهم من نواح بالغة الأهمية فهي تؤثر في كم يقرؤون وطبيعته وشعورهم اتجاه القراءة وما يكتبونه ومدى جودته ما دامت مهارات الكتابة ترتبط بصورة وثيقة بتجارب القراءة، وبما أن القراءة تتطلب نشاطا عقليا أكبر والطبيعة البشرية تفضل التسلية التي تحتاج إلى مجهود أقل فإن الأطفال يقرؤون أقل حين لا تتوافر مراقبة الوالدين عليهم في مشاهدة التلفزيون[2]،لذلك فقد أجاب 75% من الآباء في الولايات المتحدة الأمريكية في دراسة إلى أن التلفاز عامل يعطل من مجهود جذب الطفل إلى حب القراءة[3].
بالنظر إلى هذه الدراسات وبالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المبينة بالجدول رقم (62) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لسماح آبائهم لهم بمشاهدة التلفزيون يظهر بأن الأغلبية 92,98% يسمحون بمشاهدته مقابل 07,02% من الذين لا يسمحون بالمشاهدة،وإذا نظرنا للذين أجابوا بأن آباءهم يسمحون لهم بمشاهدة كل شيء 79.25% كما هو موضح بنفس الجدول بينما أجاب بعض التلاميذ 15.09% بأن آباءهم يسمحون لهم بمشاهدة الرسوم المتحركة فقط ثم عينة الدراسة المقدرة بـ 04,72% والذين يسمح لهم آباءهم بمشاهدة الأفلام والمسلسلات وفي الأخير 0,94% من التلاميذ أجابوا بأن آباءهم يسمحون لهم بمشاهدة الأشرطة والحصص.
تعكس المعطيات الإحصائية المحصل عليها وبمقارنتها مع الدراسات العلمية التي أجريت حول علاقة التلفزيون بالتحصيل الدراسي على أن أسر تلاميذ عينة دراستنا لا تراقب مشاهدة أبنائها للتلفزيون وذلك بسبب الإهمال واللامبالاة من جهة ومن جهة أخرى عدم إدراك أسر عينة دراستنا إلى أهمية بعض البرامج التثقيفية والتربوية في تقريب وجهات النظر بين ما تلقنه الأسرة من معايير التربية والأخلاق وما تقدمه المدرسة من قيم التربية و الانضباط وبالتالي فهذه الوسائل (التلفزيون) هي همزة وصل وعملها مكمل للدور التنشئوي الأسري والمدرسي ولا في المد التنشئوي بين الأسرة والمدرسة.

---

(1) ماري، وين، الأطفال و الإدمان التلفزيوني، تر: الصبيحي، عبد الفتاح، عالم المعرفة، 247 الكويت، المجلس الوطني للثقافة، 1991، ص88.
(2) نفس المرجع، ص ص81 -82.
(3) محمد، وقيع الله، طفلي لا يقرا.....ماذا افعل؟ مجلة الأسرة، عدد48، هولندا، مؤسسة الوقف الإسلامي، اغسطس1997، ص32

هـ- تشجيع الأبناء على استضافة أصدقائهم بالمنزل:

الاستضافة	العدد	النسبة
نعم	30	26.32
لا	84	73.68
المجموع	114	100

جدول رقم (63) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب تشجيع أسرهم على استضافة الأصدقاء

بالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المحصل عليها بالجدول رقم (63) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لتشجيع آبائهم لهم باستضافة أصدقائهم يتبين أن أغلبية التلاميذ 73,68% أجابوا بعدم سماح آبائهم لهم باستضافة أصدقائهم مقابل 26,32% من الذين يسمحون ويشجعونهم على ذلك.

تعكس لنا هذه المعطيات مجموعة من الحقائق منها :أن تلاميذ عينة دراستنا ينتمون إلى المجتمع الأصلي (الريف) الذي تحكمه العصبية القبلية والتي أشار إليها العلامة العربية **عبد الرحمان ابن خلدون** منذ ستة قرون إلى أن أهل البدو والذين يمثلون أهل الريف بالمعنى الحديث والذين يشكلون عصبية اللقب أو الأهل وهي ما يطلق عليه بمصطلح العروش فنجد أن بعض التلاميذ أجابونا بأن آباءهم يحددون لهم أصدقاءهم تبعا لهذا العرف والمتمثل في الانتماء إلى عرش ما وبالتالي إذا كان صديق من عرش آخر فهم يرفضونه هذا من جهة،أما الحقيقة الثانية هي أن رفض الآباء للأصدقاء هو انعكاسات الوضع الاجتماعي فمعظم البيوت تضم عائلات مشتركة وخاصة وأنها تمثل أسر ممتدة وبالتالي لا داعي لإضافة عناصر جديدة كالأصدقاء في ظل هذه الظروف التي يعيشونها.

نخلص إلى أن أسر تلاميذ عينة دراستنا لا تستغل الأصدقاء كرابطة وصل ونقل أخبار أبنائهم المدرسية إلى الأسرة وهي بذلك لا تساهم في التواصل بمرابطة الأصدقاء.

و- مجالات تشجيع الأبناء على ملأ أوقات الفراغ:

مجال التشجيع	العدد	النسبة
المطالعة ومراجعة الدروس	08	07.02
الرياضة	07	06.14
مساعدتكم في الأعمال المنزلية	30	26.32
تعلم مهنة أو حرفة	08	07.02
اللامبالاة	61	53.50
المجموع	114	100

جدول رقم (64) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب مجالات تشجيع آبائهم في ملأ أوقات الفراغ

ورد في دليل ولي التلميذ توجيهان يعني الأول بإرشاد الآباء لتشجيع أبنائهم على استعمال أوقات الفراغ في مراجعة الدروس والمطالعة المفيدة التي تسمح بتوجيه

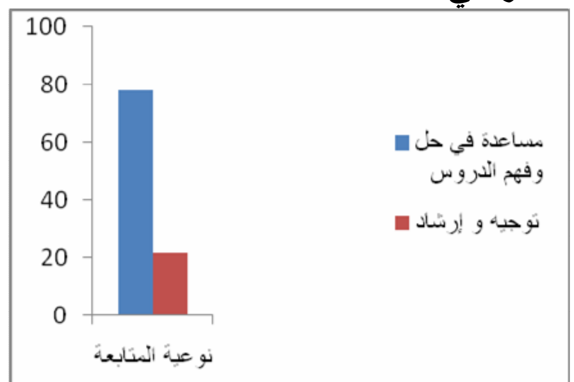
مجال ثقافتهم ويعني الثاني بتوجيه الآباء لمساعدة أبنائهم على استغلال أوقات الفراغ في تنمية مهاراتهم والتعرف على أشياء جديدة عن طريق ممارسة الهوايات والفنون والأشغال اليدوية، ويظهر أثر هذه التوصيات والتوجيهات من الهيئات التربوية في كون هذه النشاطات تنشط العمل التربوي وتنمي معارف ومهارات التلاميذ وتجعلهم يمدون التواصل للعمل التنشئوي الأسري والمدرسي،وبالرجوع إلى المعطيات الإحصائية المبينة بالجدول رقم (64) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب تشجيع آبائهم على ملأ أوقات فراغهم إلى أن أغلبية التلاميذ 53,50% أكدوا عدم مبالاة آبائهم بتشجيعهم على القيام بأي نشاط مقابل 46,50% من الذين يشجعهم آباءهم أوقات الفراغ تتقدمهم عينة التلاميذ الذين يشجعهم آباءهم على مساعدتهم في الأعمال المنزلية بـ 26,32% ثم عينة التلاميذ الذين يشجعهم آباءهم على المطالعة ومراجعة الدروس وتعلم حرفة بـ 07,02% وأخيرا عينة التلاميذ الذين يشجعهم آباءهم على الرياضة بـ 06,14%.

تعكس لنا هذه المعطيات الإحصائية المنحنى السلبي الذي تسير عليه أسر تلاميذ عينة دراستنا في مجال تشجيعها ملأ أوقات الفراغ وهذا المنحنى لا يوافق مسار التواصل في عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، ومن جهة أخرى هو انعكاس للأوضاع الاجتماعية والثقافية التي تمر بها أسر هؤلاء التلاميذ، حيث أكد لنا بعض الآباء أن سعيهم وراء لقمة العيش يجعلهم بعيدين كل البعد عن أبنائهم وفي التفكير في مثل أمور المطالعة أو الرياضة أو غيرها.

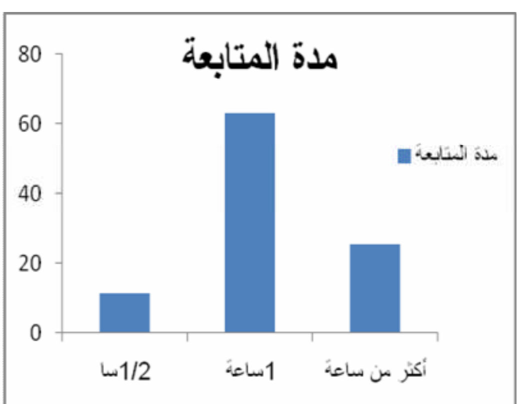
ي- متابعة النشاط المدرسي للأبناء:

متابعة النشاط المدرسي	الوالدين		الإخوة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	26	22.81	49	42.98
لا	88	77.19	65	57.02
المجموع	114	100	114	100

جدول رقم (65) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتابعة آبائهم وإخوتهم نشاطهم المدرسي.



الرسم البياني رقم (51أ) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية متابعة آبائهم وإخوتهم نشاطهم المدرسي.



الرسم البياني رقم (51ب) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمدة متابعة آبائهم وإخوتهم نشاطهم المدرسي.

بالنظر إلى التوجيهات المدونة في دليل الأولياء التي جاءت ناصحة بضرورة المتابعة المستمرة لنشاطات الأبناء المدرسية و الاهتمام بما يقومون به وتشجيعهم عليه وبضرورة تخصيص ساعة على الأقل في اليوم للاهتمام ومراقبة أعمالهم وبضرورة المتابعة الجادة و المستمرة وتعويدهم على الاعتماد على النفس وذلك بتشجيع مبادراتهم وتوجيهها خاصة في أبحاثهم وفي استقصاءاتهم حتى وان كانوا كبارا،وتعتبر متابعة الأبناء مهمة ذات فعالية كبيرة في تحديد تفوق ونجاح الأبناء ففي اليابان مثلا هناك تقليد منذ 22 سنة على شكل مسابقة يسمح لعائلة التلميذ الفائز بقضاء عطلة ممتعة يقدمها المعهد الياباني (توتار) يجعل من العائلات يخوضون حرب الامتحانات وذلك بسجن أبنائهم عشر ساعات يوميا في غرف الفنادق لمراجعة الدروس و التحضير وقد يبقى الأولياء معهم في الفنادق لتحسيسهم بمساندتهم وقد تنفق العائلة اليابانية ثروات في تعليم أبناءها هذا التقليد الذي يشكل ذخيرة لن تنقص قيمتها أبدا وهو منتشر لدى أغلبية اليابانيين[1].

ورغم اتفاق الأكاديميين البريطانيين على أن الإكثار من الضغط على المتمدرسين في المراجعة من طرف الأسرة خاصة إذا كان الطفل صغيرا يخلق توترات أسرية؛ فقد دأبت حكومة العمال البريطانية على مطالبة الأولياء بالاهتمام بمتابعة الواجبات المدرسية للأبناء كل ليلة حتى تلاميذ رياض الأطفال يجب أن ينفقوا عشر دقائق كلّ يوم في القراءة بعد العودة من المدرسة[2].

وقد أكدت دراسة بريطانية حديثة إلى أن المواهب تحدّدها التدريبات والتمرن الجدّي أكر من القدرات الذاتية إذ أن تفوق المتمدرسين تحدده الفرص والتشجيع والمتابعة في البيت من طرف الأولياء أكثر من النبوغ الفردي الوراثي[3].

إن متابعة عمل الأبناء تعتبر فنا ينهل من الإطلاع والإحاطة بنفسيات الأبناء، فقد تكون مساعدة ومتابعة الأبناء قليلة الفاعلية إذا تحت منحنى الأوامر بدل التوجيه، وهذا يدفع بالطفل إلى الملل وبالتالي إلى الفشل وقد اندهش البيداغوجيون لقول بعض الأطفال : أبي لا يهتم بي، لا يساعدني في واجباتي ويندهش من نتائجي الضعيفة[4].

وبالرجوع إلى المعطيات الإحصائية للجدول رقم (65) الخاص بتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتابعة آبائهم وإخوتهم لهم في نشاطهم المدرسي يتبين أن أغلبية الآباء 77.19% لا يتابعون نشاط الدراسة مقابل 22.81% فقط من الذين يتابعون، ونفس الشيء بالنسبة للأخوة فـ 57.02% منهم لا يتابعون مقابل 42.98% من الذين يتابعون نشاط التمدرس لهم، و بالاعتماد على المعطيات المحصل عليها من الرسم البياني رقم (51) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية ومدة المتابعة التي يجدونها من أوليائهم وإخوتهم فيما يخص نشاط تمدرسهم فإن 78,07% منهم يساعدونهم في حل وفهم الدروس مقابل 21,93% منهم يهتمون بإرشادهم

(1) الخبر، عدد 2454، ل12جانفي1999.

(2) الخبر، عدد 2376، ل 22سبتمبر1998.

(3) الخبر، عدد 2369، ل14سبتمبر1998.

(4) Lazary, op. cit., pp125-127.

وتوجيههم، وفيما يخص مدة المتابعة فإن 63,65% منهم يتابعونهم لمدة ساعة في اليوم فـ 25,43% ممن يخصصون لهم أكثر من ساعة، وأخيرا 11,41% من الذين يخصص لهم آباءهم وإخوتهم ½ ساعة يوميا، تعكس النتائج المحصل عليها الابتعاد الكامل للأسرة بما فيها الآباء والإخوة لتلاميذ عينة الدراسة عن أبنائهم المتمدرسين وبالتالي فهذه الأسرة لا تراقب ولا تهتم بنشاط أبنائها المدرسي، وهنا أذكر عبارة قالها لي أحد الآباء الذي فهمت من كلامه عدم مبالاته ولا اهتمامه ولا متابعته للنشاط المدرسي لابنه حيث قال : "اللي قرا قرا لنفسه"، وأما عن عينة التلاميذ الذين يتابع آباءهم نشاطهم المدرسي فمعظمها ينتمي آباءها إلى أصول مهنية من قطاع التعليم خاصة وبعض المهن الخاصة مثل مهندس، طبيب، نخلص في الأخير إلى أن أسر تلاميذ عينة الدراسة لا تسعى إلى ربط التواصل بينها وبين المدرسة وهذا سيؤثر سلبا على نتائج تحصيل أبنائهم.

ن- نوعية معاملة الأبناء:

نوعية المعاملة	العدد	النسبة
مراقبته وتوجيه	16	14.04
حرية مطلقة	30	26.31
الشدة والقسوة	68	59.65
المجموع	114	100

جدول رقم (66) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية المعاملة الوالدية لهم.



رسم بياني رقم (52) توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب نوعية المعاملة الوالدية لأبنائهم.

إن طريقة المعاملة تنعكس على نفسية التلاميذ وأدائهم في نشاطهم المدرسي واليومي بحيث كثرة الانتقاد تفقد الثقة بالنفس وتفقد التحكم بالأعصاب حيث تتدهور الصحة النفسية كما أن كثر التدليل أو الحرية المطلقة تنعكس على التحصيل المدرسي من خلال تأخر التلاميذ ورسوبهم، وهذا فإن أحسن أسلوب في المعاملة يبقى الأسلوب الديمقراطي بالنهر الخفيف والحنو وتبصير الطفل بالخطأ لكي يتفاداه والصواب لكي يتبعه وفي ذلك يؤكد **ابن خلدون** على ضرورة معاملة الطفل بالرقة واللين بقوله : ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبدوا عليهم في التأديب(1)،إن الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في معاملة أبنائها تكون له انعكاسات ايجابية أو سلبية تبعا لنوعية المعاملة، وبالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها من الرسم البياني رقم (52) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية معاملة آبائهم لهم نجد أن أغلبية التلاميذ 59,65% أجابوا بأن معاملة آبائهم لهم قاسية فـ 26,31% من التلاميذ الذين يعاملهم آباءهم بحرية مطلقة وفي الأخير 14,04% من التلاميذ الذين يراقبهم أولياءهم ويوجهونهم.

(1) ابن خلدون، المقدمة،تحقيق: درويش الجويدي، ط2، بيروت، المطبعة العصرية، 1996، ص539.

تعكس لنا النتائج المحصل عليها نمط الحياة الثقافية التي يعيشها أفراد العينة وهي انعكاس للأوضاع الثقافية السائدة في المجتمع الأصلي (الريف) أين لا تزال تسود الأعراف منها السلطة المطلقة للأب وعدم إشراكه أي فرد من أفراد الأسرة في اتخاذه القرارات وبالتالي فهو يفرض عليهم أسلوب القسوة والشدة منذ الصغر حتى لا ينشأوا على أسلوب مناقشته في المستقبل في اتخاذ القرارات هذا من جهة ومن جهة أخرى انعكاس الأوضاع الاجتماعية (المادية) للآباء تجعلهم منرفزين وعصبيين ويترجمون غضبهم وتوترهم بالمعاملة القاسية سواء للزوجة أو الأبناء.
وبالنسبة للنوع الثاني هو الحرية المطلقة فهو انعكاس لإهمال ولا مبالاة الآباء في أبنائهم خاصة مع العدد الكبير لهم وبالتالي فإن سعي الأب وراء لقمة العيش يجعله يرجع منهمكا في المساء فلا يفكر إلا في الراحة لاسترجاع قواه أما الأبناء فلا داعي للاهتمام بهم وكذا بعض حالات انفصال الآباء عن بعضهم التي تجعل الأبناء يعيشون الإهمال المفرط،أما عن العينة الأخيرة من التلاميذ الذين يوجههم آباءهم ويهتمون بهم فهي فئة التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذات أصول مهنية ثقافية كالتعليم، الصحة، الهندسة، فهذه الأسر لها رصيد ثقافي يجعلها تتعامل مع أبنائها وخاصة وأنهم في مرحلة المراهقة بنوع من الاهتمام والتوجيه والإرشاد حتى يجتازوا المرحلة بسلام،نستخلص في الأخير أن تلاميذ عينة دراستنا معظمهم ينتمون إلى أسر لا تحسن معاملة أبنائها المعاملة الواجب إتباعها خاصة في مرحلة المراهقة وهذا راجع إلى المؤثرات الثقافية و الاجتماعية للآباء وبالتالي ينعكس ذلك على نفسية التلميذ من جهة ومن جهة أخرى في علاقاته مع المجتمع الكبير خاصة المدرسة أين يجد التلميذ صعوبة كبيرة في التعامل فيها سواء مع المدرس أو مع جماعة الأصدقاء خاصة عدم الثقة في النفس وكذا حالات التوتر التي تصيب الأبناء ويظهر أثرها في التسرب المدرسي الكبير الذي تعيشه هذه المناطق.

ك- كيفية معاملة الأبناء عند النجاح:

كيفية المعاملة	العدد	النسبة
الفرحة مع تقديم هدية	13	11.41
الاتصال بالمدرسة وتقديم الشكر للأساتذة	09	07.89
اللامبالاة	92	80.70
المجموع	114	100

جدول رقم (67) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمعاملة أوليائهم لهم عند النجاح.

يشير الجدول رقم (67) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لكيفية معاملة أولياءهم لهم أثناء النجاح إلى أن أغلبية هؤلاء التلاميذ 80.70% لا يبال آباءهم بنجاحهم ولا يبدون أي رأي فيه مقابل 19.30% من التلاميذ يستقبل آباءهم نجاحهم سواء بالفرحة وتقديم هدية بـــ11.41% و07.89% من الذين يتصلون بأساتذتهم ويقدمون الشكر لهم.
تعكس لنا هذه المعطيات عدم اهتمام أسر تلاميذ عينة دراستنا بنتائج التفوق الدراسي لأبنائها واللامبالاة منها بنجاحهم وفي الوقت الذي تقدم فيه بعض الأسر وخاصة في المناطق الحضرية الهدايا المادية والتشجيع اللفظي والمدح الذي من شأنه الرفع من

معنويات التلميذ وجعله يحس بالاهتمام الذي توليه له عائلته فإن أسر تلاميذ عينة دراستنا نجدهم محرومون من مظاهر المدح اللفظي أو التشجيع المعنوي وحتى المادي، وهذا أيضا انعكاس لعدم إدراك الأولياء لأهمية المدح والتشجيع من أجل مواصلة تحقيق النتائج الجيدة وبالنسبة للتلاميذ الذين يستقبل أولياءهم نجاحهم بتقديم هدية أو التشجيع أو شكر الأساتذة فمعظمهم من الذين ينتمي أولياءهم إلى أصول تعليمية،و نخلص في الأخير إلى أن أسر تلاميذ عينة دراستنا لا تساهم في ربط التواصل بينها وبين مدارس أبنائها خاصة في مجال التفوق الدراسي الذي يعد مؤشرا هاما من مؤشرات التنشئة السليمة للأفراد.

ز- كيفية معاملة الأبناء عند الرسوب:

المعاملة الوالدية أثناء الرسوب	العدد	النسبة
الإتصال بالمدرسة للإستفسار عن الأسباب	03	02.63
اللوم ولتأنيب مع الحث على الدراسة	05	04.39
السب بألفاظ قبيحة	16	14.03
الطرد من البيت	01	00.88
اللامبالاة	89	78.07
المجموع	114	100

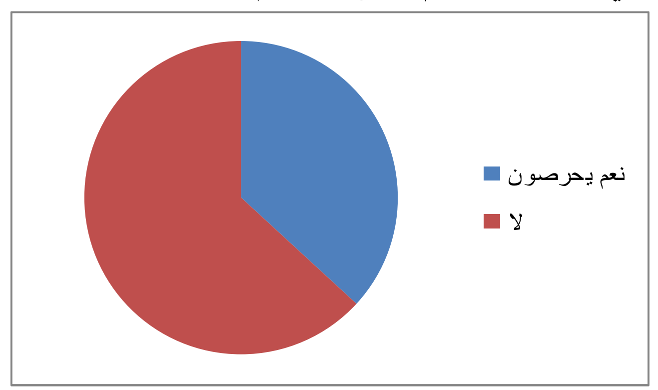
جدول رقم (68) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لنوعية معاملة أولياءهم أثناء رسوبهم.

بالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها بالجدول رقم (68) المحدد لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لكيفية معاملة أولياءهم لهم أثناء رسوبهم نجد أن أغلبية هؤلاء الأولياء 78.07% لا يبالون برسوب أبنائهم مقابل 21.93% من الذين يبدون ردود أفعال مختلفة 7.02% من التلاميذ الذين يطردهم آبائهم من البيت في حال رسوبهم ف 4.39% من الذين يلومه آبائهم و يؤنبونهم و يحثونهم على الدراسة و 2.63% من الذين يتفوه آبائهم و يسبونهم بألفاظ قبيحة و في المقابل 7.89% من الذين يتصل آبائهم بالمدرسة للاستفسار عن أسباب الرسوب.

تعكس لنا هذه المعطيات المحصل عليها اللامبالاة الصادرة من أسر تلاميذ عينة دراستنا والتي تعكس اللامبالاة للمجتمع الأصلي (الريف) لهذه المناطق فالدراسة بالنسبة إليها لا تعني الشيء الكثير وبالتالي فإن نجاح الأولاد أو رسوبهم لا يغير في نمط حياتهم وهم يسعون من خلال بعض الاستنتاجات التي وردت على ألسنة بعض الآباء إلى توقف أبنائهم عن الدراسة في سن مبكرة والتوجه نحو الحياة العملية وخاصة الفلاحية لأنها تضمن مساعدة الآباء في تحسين المستوى المعيشي بدل الدراسة التي لا تحقق حتى استقلالية الفرد في معيشته في نظرهم وبالتالي فهم يصرفون النظر عن الاهتمام بها، أما عن الفئة التي لها ردود أفعال مختلفة فهي نتائج تعكس الخلفية الثقافية لآباء هؤلاء التلاميذ فانتشار الجهل والأمية، السلوكات الإنحرافية لبعض الآباء تجعلهم يتفوهون بالكلام القبيح في مناسبات مختلفة وحتى في رسوب أبنائهم بالإضافة إلى طردهم من البيت بينما تبقى عينة قليلة تلك التي

تولي اهتماما برسوب أبنائها وهي الفئة التي تعطي أهمية للدراسة ومنها فئة المدرسين ومن الذين يمتهنون الأعمال الخاصة (مهندس، صيدلي، طبيب).
نخلص في الأخير إلى أن أسر تلاميذ عينة دراستنا لا تساهم في ربط التواصل بينها وبين المدرسة لاسيما في مجال الرسوب المدرسي الذي يعد مؤشرا خطيرا من مؤشرات التنشئة الاجتماعية السلبية للأفراد.

س- رأي التلاميذ في حرص أبائهم على تعلمهم:



رسم بياني رقم (53) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لحرص أبائهم على تعلمهم

تشير النتائج المحصل عليها بالرسم البياني رقم (53) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في حرص أبائهم على تعلمهم بأن أغلبية هؤلاء التلاميذ 63,16 % لا يحرص آبائهم على عملية تعلمهم مقابل 36,84 % من الذين يتابعون عملية تمدرس أبنائهم ويحرصون عليها،عموما إن النتائج المحصل عليها من الجدول تؤكد على أهمية تصورات نظرية رأس المال الثقافي Cultural capital theory التي تشير إلى أن أغلبية الطبقات المتوسطة والعليا تحرص كل الحرص على أهمية تلك الثروة الثقافية كنوع من رأس المال والعمل على استثمار نسبة كبيرة من دخل الأسرة وثقافتها على الاستثمار التعليمي لأبنائها
تعكس لنا النتائج المحصل عليها حقيقة التركيبة الاجتماعية لعينة البحث والتي هي انعكاس لمجتمع البحث الأصلي وهو الريف، فأمام تدني المستويات الثقافية والاجتماعية لأسر وأولياء التلاميذ خاصة وأن معظمهم يمارس نشاطات يدوية أو فلاحية بسيطة لا تضمن إلا الاكتفاء الذاتي لأفراد الأسر وبالتالي فنظرة هؤلاء إلى التعليم أنه لا يمثل استثمار للمستقبل وإنما تراه مضيعة للوقت خاصة مع التكاليف المادية الباهضة التي تتبع سير العملية التعليمية وهم يذهبون إلى توقيف أبنائهم عن الدراسة في سن مبكرة و توجيههم نحو الحياة العملية بغية الكسب المادي السريع و المضمون حسب نظرتهم أما الفئة التي تحرص على تعليم أبنائها فهي من فئة التلاميذ من تنتمي إلى اسر أصولها المهنة متوسطة أو عالية على غرار المدرسين و كذا ذوي الدخل المادي العالي مثل المقاول و التجار.
نخلص في الأخير إلى أن عدم حرص معظم الأولياء علي تعليم أبنائهم هو انعكاس للوضع الاجتماعي و الثقافي الذي يحيونه وهو بذلك يمنع التواصل بينهم (اسر) وبين مدارسهم وبالتالي فهم يذهبون إلى قطعه في حين أن عينة قليلة تعمل على مد هذا

التواصل من خلال تحفيز أبنائها و تشجيعهم الحرص على تعليمهم بغية ضمان مستقبلهم ذلك أنهم يرون في التعليم استثمار للمستقبل.

ش- رأي التلاميذ في مشاركة أمهاتهم المدرسة وتفرغهن لتعليم أبنائهن

مشاركة الأم المدرسة والتفرغ لتعليم أبنائها	العدد	النسبة %
نعم تشارك	78	68,42
لا تشارك	36	31,58
المجموع	114	100

جدول رقم (69) توزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في مشاركة أمهاتهم المدرسة وتفرغهن لتعليم أبنائهن.

تشير المعطيات المحصل عليها من الجدول رقم (69) الممثل لتوزيع تلاميذ عينة الدراسة تبعا لرأيهم في مشاركة أمهاتهم المدرسة وتفرغهن لتعليم أبنائهن أن أغلبية التلاميذ 68,42% يرون بأن أمهاتهم يشاركون المدرسة أعباءها ويتفرغون لتعليم أبنائها مقابل 31,58 % من الذين يرون بأن أمهاتهم لا يشاركن المدرسة أعباءها ولا يساهمن في تعليم أبنائهن.

تعكس لنا هاته النتائج حقيقة طبيعة عمل الأم وعدم خروج المرأة للعمل يعد من المشكلات التي تواجه التلاميذ والأسرة ككل في الوقت الحاضر خاصة بعد أن تفاقمت مجموعة من المشاكل الاجتماعية و الإنحرافية نتيجة لهذا السبب خلال السنوات الأخيرة خاصة بعد أن ارتبط ذلك بعدد من المشاكل الأخرى ولاسيما هجرة والد الأسرة أو غيابه لفترات طويلة والتي تؤثر على نوعية العلاقات الاجتماعية والأسرية والتنشئة الاجتماعية والتربوية والأخلاقية للأبناء.

بالإضافة إلى ذلك أن هناك قطاعا كبيرا من الأمهات الحاصلات على تعليم متوسط أو ثانوي أو جامعي يحرصن على تفرغ تربية أولادهن بعد أن تظافرت مجموعة من العوامل وتفاقمت عدد من المشاكل التي هددت كثير من كيان واستقرار الأسرة ومن ضمنها:

- قلة العائد المادي من دخل الزوجة ولاسيما إذا عملت في القطاع العام مع زيادة نفقات الخروج وتكاليفه المادية.
- زيادة تكلفة الدروس الإضافية (الخصوصية) على مختلف مستويات التعليم ولاسيما الأساسي ولذا تحرص الكثير من الأمهات خاصة من لديهم تلاميذ في التعليم الأساسي بالجلوس في المنزل والتفرغ لتربية وتعليم أبنائهن بدافع توفير تكاليف الدروس الخصوصية.
- دخل الزوج المكلف بتحمل تكاليف الأعباء الاقتصادية للأسرة ومنها بالطبع تكاليف نفقات التعليم والذي يسهم أو يدفع على الأقل لإمكانية تفرغ الزوجة لتربية أبنائها.
- تعدد التشريعات الاجتماعية في السنوات الأخيرة وتوجيهها نحو تفرغ الزوجة العاملة وإمكانية حصولها على إجازات متعددة و التفرغ بنصف مرتب أو بدون مرتب مع الاحتفاظ بوظيفتها في العمل لعدة سنوات و منها عندما يكون احد الأبناء في سنوات تعليمية نهائية مثل شهادة التعليم الأساسي.

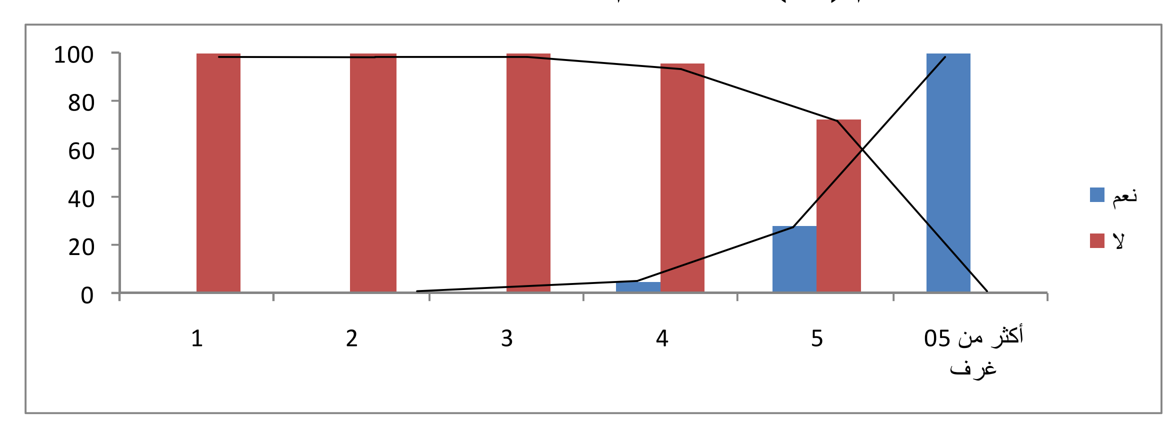
نخلص في الأخير إلى أن حرص الأمهات على متابعة النشاط المدرسي للأبناء عن كثب و مشاركة المدرسة في وظائفها يمد التواصل بين مؤسستي الأسرة و المدرسة و يسهم في التنشئة السليمة و البناءة للأبناء في حين العكس صحيح.

3- تأثير الظروف المعيشية للأسرة الريفية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بينها و المدرسة

أ- علاقة حجم المنزل باستضافة أصدقاء الأبناء:

استضافة الأصدقاء / عدد الغرف	نعم		لا		المجموع
	العدد	**%**	**العدد**	**%**	
01	00	00	05	100	**05 4.38 %**
02	00	00	10	100	**10 8.76%**
03	00	00	10	100	**10 8.76 %**
04	01	04.16	23	95.84	**24 21.05 %**
05	14	28	36	72	**50 43.85 %**
أكثر من 05	15	100	00	00	**15 13.16 %**
المجموع	**30**	**26.31**	**84**	**73.69**	**114 100%**

جدول رقم (70) علاقة حجم المنزل باستضافة أصدقاء الأبناء.



رسم بياني رقم (54) علاقة حجم المنزل باستضافة أصدقاء الأبناء.

إستضافة الأصدقاء / عدد الغرف	نعم			لا			المجموع
	ت م	**ت ن**	**$كا^2$**	**ت م**	**ت ن**	**$كا^2$**	
01	00	01.32	01.32	05	03.68	0.47	05
02	00	02.63	02.63	10	07.36	0.95	10
03	00	02.63	02.63	10	07.36	0.95	10
04	01	06.31	04.47	23	17.68	1.60	24
05	14	13.61	0.05	36	36.84	0.02	50
أكثر من 05	15	03.95	30.91	00	11.05	11.05	15
المجموع	**30**			**84**			114

كا^2 المحسوب = 57.05 ، كا^2 الجدولي = 9.236 .
بما أن كا^2 المحسوب 57.05 > كا^2 الجدولي 9.236 فان شدة القوة بين المتغيرين:

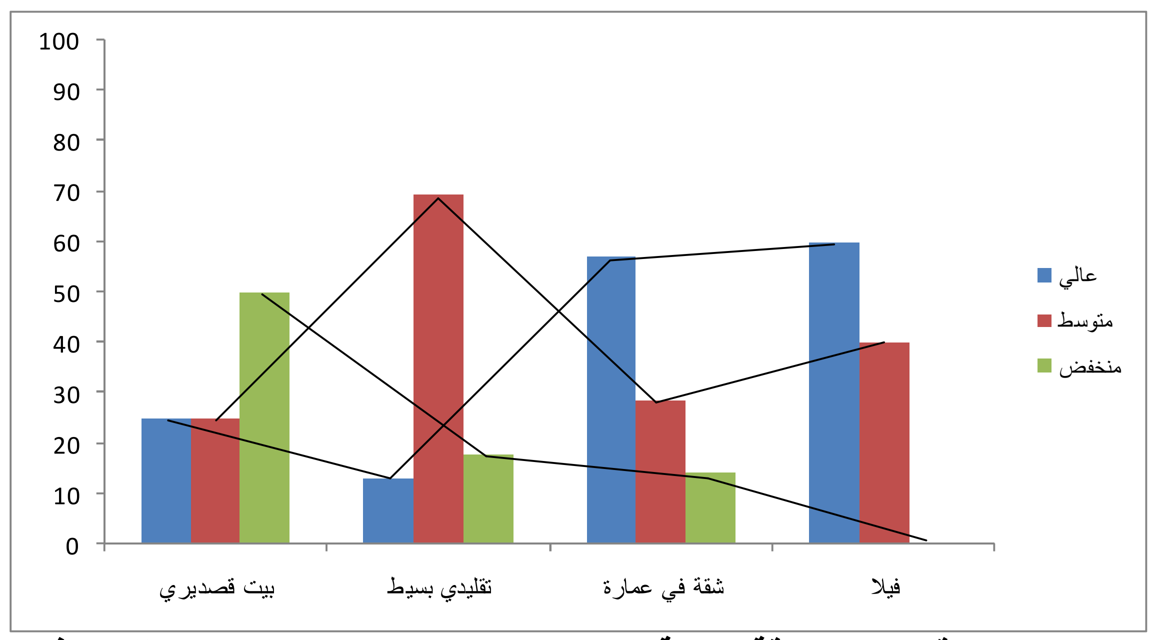
$$\Phi = \sqrt{\frac{57.05}{114}} = 0,7.$$

يتفق الرسم البياني رقم (54) المحدد للعلاقة بين حجم المنزل واستضافة أصدقاء الأبناء مع العلاقة الإحصائية ذات الدلالة القوية بين المتغيرين و التي أثبتتها نتائج إختبار كا^2 إذ أنه كلما زاد عدد الغرف بالمنزل أي اتساع حجمه كلما تمكنت الأسرة من استضافة أصدقاء أبناءها وخاصة المتمدرسين والعكس صحيح إذن نستنتج أن حجم المنزل يؤثر تأثيرا كبيرا في استضافتها لأصدقاء الأبناء، وتكمن أهمية استضافة أصدقاء الأبناء من خلال ضمان تواصلهم الدائم بين الأبناء ورفاقهم أين يمارسون عمليات التنشئة بصفة مستمرة ومتنوعة من خلال ممارسة نشاطات علمية، فنية وفكرية بالمنزل والتي تعد امتدادا للنشاطات التنشئوية المدرسية.

ب- علاقة نوعية المسكن للتلاميذ بتحصيلهم المدرسي:

مستوى التحصيل / نوعية المسكن	عالي		متوسط		منخفض		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
بيت قصديري	01	25	01	25	02	50	04	%3.50
بيت تقليدي بسيط	12	13.17	63	69.23	16	17.59	91	%79.82
سكن عصري (شقة في عمارة)	08	57.14	04	28.57	02	14.29	14	%12.28
فيلا	03	60	02	40	00	00	05	%04.39
المجموع	24	21.05	70	61.41	20	17.54	114	%100

جدول رقم (71) علاقة نوعية المسكن بمستوى التحصيل المدرسي للتلاميذ .



رسم بياني رقم (55) علاقة نوعية المسكن بمستوى التحصيل المدرسي للتلاميذ.

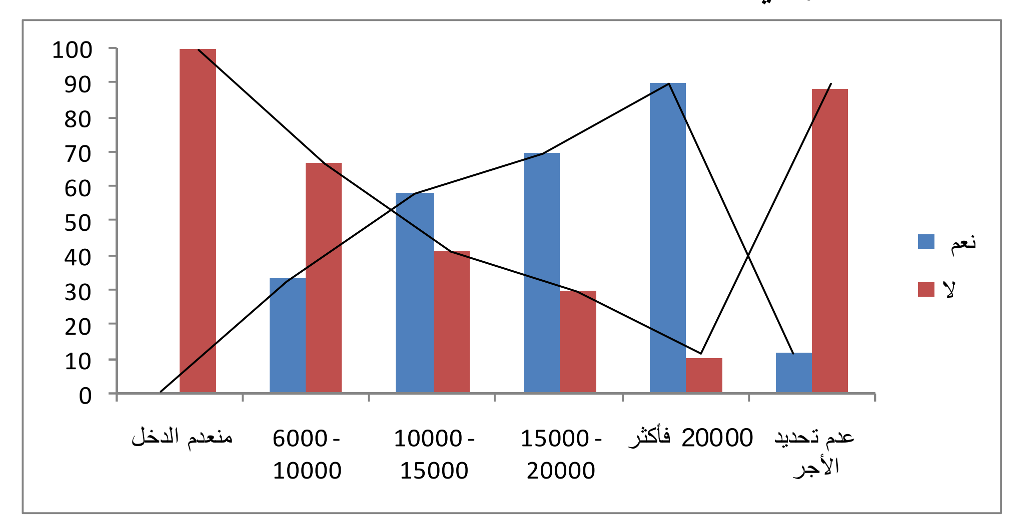
نوعية السكن / مستوى التحصيل	عالي			متوسط			منخفض			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
بيت قصديري	01	0.84	0.03	01	2.46	0.87	02	0.7	2.41	**04**
بيت تقليدي بسيط	12	19.16	2.68	63	55.8	0.91	16	15.9	0.0001	**91**
سكن عصري	08	2.95	8.99	04	8.60	2.46	02	2.46	0.08	**14**
فيلا	03	1.05	3.62	02	3.07	0.37	00	0.88	0.88	**05**
المجموع	24			70			20			**114**

$كا^2$ المحسوب = 21.30 ،$كا^2$ الجدولي = 10.245 .

بما أن $كا^2$ المحسوب 21.30 > $كا^2$ الجدولي 10.245 فان:Φ = 0.43

بالرجوع إلى الرسم البياني رقم (55) المحدد للعلاقة بين نوعية السكن والتحصيل المدرسي يتبين أنه كلما تحسنت نوعية السكن كلما تحسن المستوى الدراسي للتلاميذ و العكس صحيح وهذا مطابق للعلاقة ذات الدلالة الإحصائية المتوسطة (0.43) التي أثبتتها نتائج إختبار $كا^2$ ، نستنتج أن نوعية السكن تؤثر في تحصيل الأبناء فكلما كانت نوعية المسكن جيدة فهي إنعكاس للظروف الاجتماعية الجيدة للعائلة وبالتالي فهي تساهم بقدر كبير في توفير الشروط المادية والمعنوية للسير السليم للتنشئة الاجتماعية من توفير ضروريات الحياة كالأكل والشرب وتوفير شروط وأدوات اللعب والترفيه والعكس صحيح بالنسبة للعائلات التي تعاني من سوء السكن الذي يمثل الظروف السيئة للعائلة والتي تنعكس سلبا على سير عملية التنشئة الاجتماعية بما تحويه من نشاطات تعليمية، ترفيهية، تربوية وغيرها.

ج- علاقة الأجر الشهري بشراء الكتب:



رسم بياني (56) علاقة الأجر الشهري بشراء الكتب للأبناء.

شراء الكتب / فئات الأجر	نعم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
منعدم الدخل	00	8.21	8.21	26	17.79	3.79	**26**
6000 إلى 10000	01	0.95	0.002	02	2.05	0.001	**03**
10000 إلى 15000	07	3.79	2.72	05	8.21	1.25	**12**
15000 إلى 20000	14	6.32	9.33	06	13.68	4.31	**20**
20000 فأكثر	09	3.16	10.79	01	6.84	4.99	**10**
عدم تحديد الأجر	05	13.58	5.42	38	29.42	2.50	**43**
المجموع	**36**			**78**			**114**

كا^2 المحسوب = 53,31 ،كا^2 الجدولي = 9,236 .

بما أن كا^2 المحسوب 53,31 > كا2 الجدولي 9,236 فان شدة القوة بين المتغيرين:

Φ=0.68

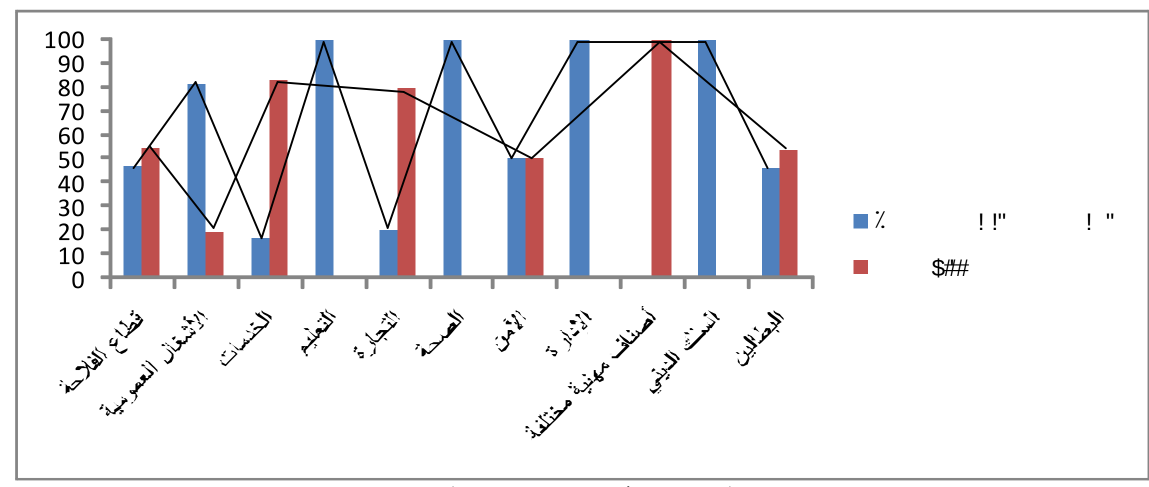
أثبت اختبار كا^2 قوة العلاقة الاحصائية بين الأجر الشهري وشراء الكتب للأبناء حيث أن الرسم البياني رقم (56) يبين بوضوح أنه كلما ارتفع الأجر الشهري كلما زادت امكانية شراء الكتب للأبناء .

يعتبر الأجر الشهري من المؤشرات القوية في قياس المستوى الاجتماعي لأسر التلاميذ وهو يؤثر بشكل واضح في عملية تنشئتهم الاجتماعية حيث أن المعيار المادي يساهم بقسط كبير في ضمان استمرارية عملية التنشئة من خلال توفير الإمكانيات التي تضمن سيرورة هاته العملية بين مؤسستي الأسرة والمدرسة وفي غيابه تواجه عملية التنشئة صعوبات قد تؤدي إلى إنقطاع التواصل وبالتالي حدوث انحرافات وعدم التنسيق بين أهداف ومساعي كلا المؤسستين من أجل السير الفعال ومن أجل تحقيق الأهداف المشتركة لعملية التنشئة والرامية إلى تكوين فرد سليم وناجح في حياته الاجتماعية .

د- علاقة الأصول المهنية للآباء بالحرص على تعليم أبنائهم:

الحرص على تعلم الأبناء / الأصول المهنية للأباء	نعم يحرصون على تعلم أبنائهم		لايحرصون على تعلم أبنائهم		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
قطاع الفلاحة	20	46.51	23	54.49	43 %37.72
قطاع الأشغال العمومية	17	80.95	04	19.05	21 %18.42
قطاع الخدمات	01	16.66	05	83.34	06 %05.26
قطاع التعليم	05	100	00	00	05 %04.38
قطاع التجارة	01	20	04	80	05 %04.38
قطاع الصحة	03	100	00	00	03 %02.63
سلك الأمن	01	50	01	50	02 %1.75
الإدارة	01	100	00	00	01 %0.87
أ صناف مهنية أخرى	00	00	01	100	01 %0.87
سلك الدين	01	100	00	00	01 %0.87
البطالين	12	46.15	14	53.85	26 %2.8
المجموع	62	%54.39	52	%45.61	114 %100

جدول رقم (72) العلاقة بين الأصول المهنية للآباء في الحرص على تعلم أبنائهم.



رسم بياني رقم (57) العلاقة بين الأصول المهنية للآباء في الحرص على تعلم أبنائهم.

الحرص على تعلم الأبناء / الأصول المهنية للآباء	نعم يحرصون على تعلم أبنائهم			لا يحرصون على تعلم أ بنائهم			المجموع
	ت ن	ت م	كا^2	ت ن	ت م	كا^2	
قطاع الفلاحة	20	23.39	0.49	23	19.61	0.59	**49**
قطاع الأشغال العمومية	17	11.42	2.73	04	9.58	3.25	**21**
قطاع الخدمات	01	3.26	1.57	05	02.74	01.86	**06**
قطاع التعليم	05	02.72	01.91	00	02.28	02.28	**05**
قطاع التجارة	01	02.72	01.09	04	02.28	01.30	**05**
قطاع ا لصحة	03	01.63	01.15	00	01.37	01.37	**03**
سلك الأمن	01	01.08	0.006	01	0.91	0.009	**02**
الإدارة	01	0.54	0.39	00	0.46	0.46	**01**
أصناف مهنية مختلفة	00	0.54	0.54	01	0.46	0.63	**01**
سلك الدين	01	0.54	0.39	00	0.46	0.46	**01**
البطالين	12	0.54	0.32	14	11.86	0.37	**26**
المجموع	**62**			**52**			**114**

كا^2 المحسوب = 23,16 ،كا^2 الجدولي = 9,342.

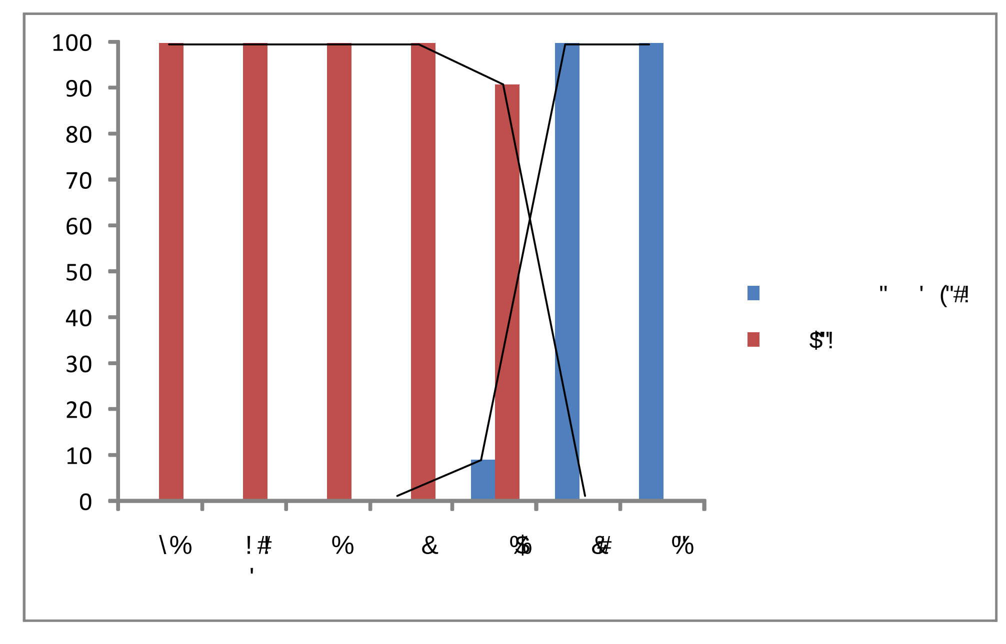
بما أن كا^2 المحسوب (23,16)> كا^2 الجدولي (9,342) فان شدة القوة بين المتغيرين:Φ = 0.45.

يلاحظ من خلال الرسم البياني رقم (57) المحدد لتأثير نمط الأصول المهنية للأباء في حرصهم على تعليم أبنائهم أنه كلما كانت هاته الأصول تنتمي أو لها علاقة بقطاع التعليم فإن دور الأباء يكون واضحا في حرصهم علي تعليم أبنائهم في حين تقل في القطاعات الأخرى بنسب مختلفة. ويتضح ذلك من خلال اختبار كا^2 الذي يظهر وجود علاقة متوسطة قيمتها 0,45 بين الأصول المهنية للأباء وحرصهم علي تعليم أبنائهم،يؤثر طابع الأصل المهني للأباء في سير عملية التنشئة الإجتماعية للأبناء ويتبين من خلال استمرار هاته العملية بين مختلف المؤسسات التي ترافق عمليات أدائها ولاسيما الأسرة والمدرسة ويظهر أثر الأصل المهني من خلال تشجيعه ومساندته ومرافقته لخطوات عملية التنشئة وجعل التواصل بين مختلف تلك المؤسسات التي تسايرها قائم.

هـ- علاقة المستوى التعليمي للآباء بتقديم دروس إضافية للأبناء:

تقديم دروس إضافية / المستوى التعليمي للآباء	نعم		لا		المجموع و النسبة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
أمي	00	00	28	100	28 24,56
يقرأ و يكتب	00	00	26	100	26 12,80
قرآني	00	00	15	100	15 13,18
ابتدائي	00	00	19	100	19 16,67
متوسط	01	9,1	10	90,9	11 9,65
ثانوي	03	100	00	00	3 2,63
جامعي	12	100	00	00	12 10,53
المجموع	16	14,03	98	85,97	114 100

جدول رقم (73) علاقة المستوى التعليمي للآباء بتقديم دروس إضافية لأبنائهم.



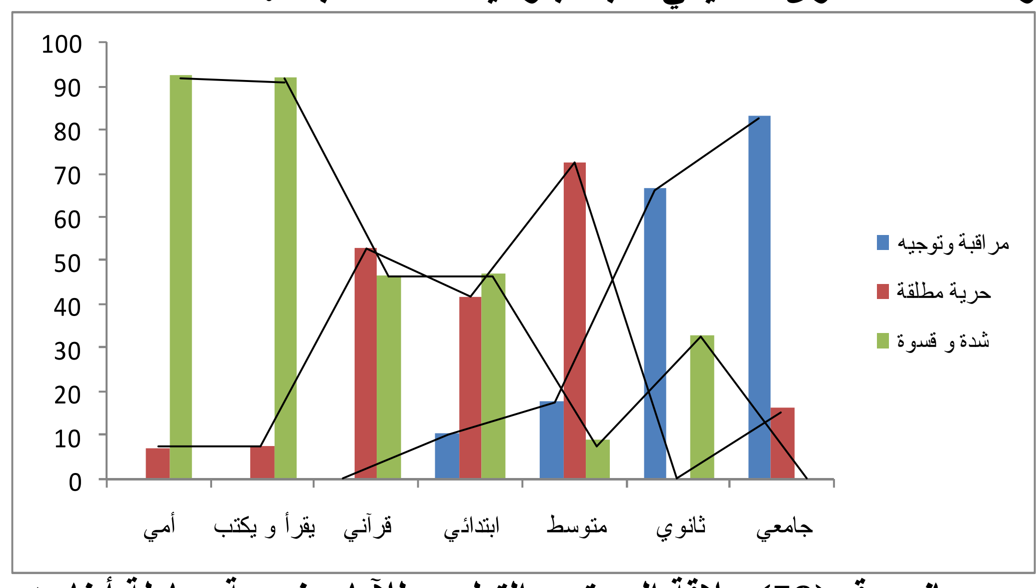
رسم بياني رقم (58) علاقة المستوى التعليمي للآباء بتقديم دروس إضافية لأبنائهم.

تقديم دروس إضافية / المستوى التعليمي للآباء	نعم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
أمي	00	3,93	3,93	28	24,07	0,64	28
يقرأ ويكتب	00	3,65	3,65	26	22,35	0,60	26
قراني	00	2,11	2,11	15	12,89	0,34	15
ابتدائي	00	2,67	2,67	19	16,33	0,44	19
متوسط	01	1,54	0,19	10	09,46	0,03	11
ثانوي	03	0,42	15,85	00	2,58	2,58	03
جامعي	12	1,68	63,39	00	10,32	10,32	12
المجموع	16			98			114

كا2 (المحسوب) = 106,74، كا2 الجدولي = 10,245و منه Φ = 0,97

يظهر اختبار كا2 وجود علاقة إحصائية قوية جدا بين المستوى التعليمي الثقافي للآباء وبين حرصهم على تقديم دروس إضافية لأبنائهم، ويظهر الرسم البياني رقم (58) المحدد لنفس هاته العلاقة أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء زاد اهتمامهم بتقديم دروس أضافية لأبنائهم والعكس صحيح،وهذا يبين بوضوح أن تواصل عملية التنشئة مرهون بمدى ارتفاع المستوى التعليمي الذي يقرب وجهات النظر والأهداف المشتركة لجميع المؤسسات المخولة بالسير السليم لعملية التنشئة بما فيها الأسرة والمدرسة في حين أن انخفاض المستوى التعليمي للآباء ينجر عنه اللامبالاة والإهمال وبالتالي فإنه تحدث عراقيل وصعوبات في سير عملية التنشئة للأفراد

و- علاقة المستوى التعليمي للآباء بنوعية معاملة الأبناء:



رسم بياني رقم (59) علاقة المستوى التعليمي للآباء بنوعية معاملة أبناءهم.

نوعية المعاملة / المستوى التعليمي للآباء	مراقبة و توجيه			حرية مطلقة			شدّة و قسوة			المجموع
	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	ت م	ت ن	$كا^2$	
أمي	00	3،93	3،93	02	7،37	3،91	26	16،7	5،18	28
يقرأ و يكتب	00	3،65	3،65	02	6،84	42،3	24	15،51	4،65	26
قرآني	00	2،10	2،10	08	3،95	4،15	07	8،95	0،42	15
ابتدائي	02	2،67	0،17	08	5	1،80	09	11،33	0،48	19
متوسط	02	1،54	0،13	08	2،89	9،03	01	6،56	4،71	11
ثانوي	02	0،42	5،94	00	0،79	0،79	01	1،79	0،35	03
جامعي	10	1،68	41،20	02	3،16	0،42	00	16،7	7،16	12
المجموع	16			30			68		22	114

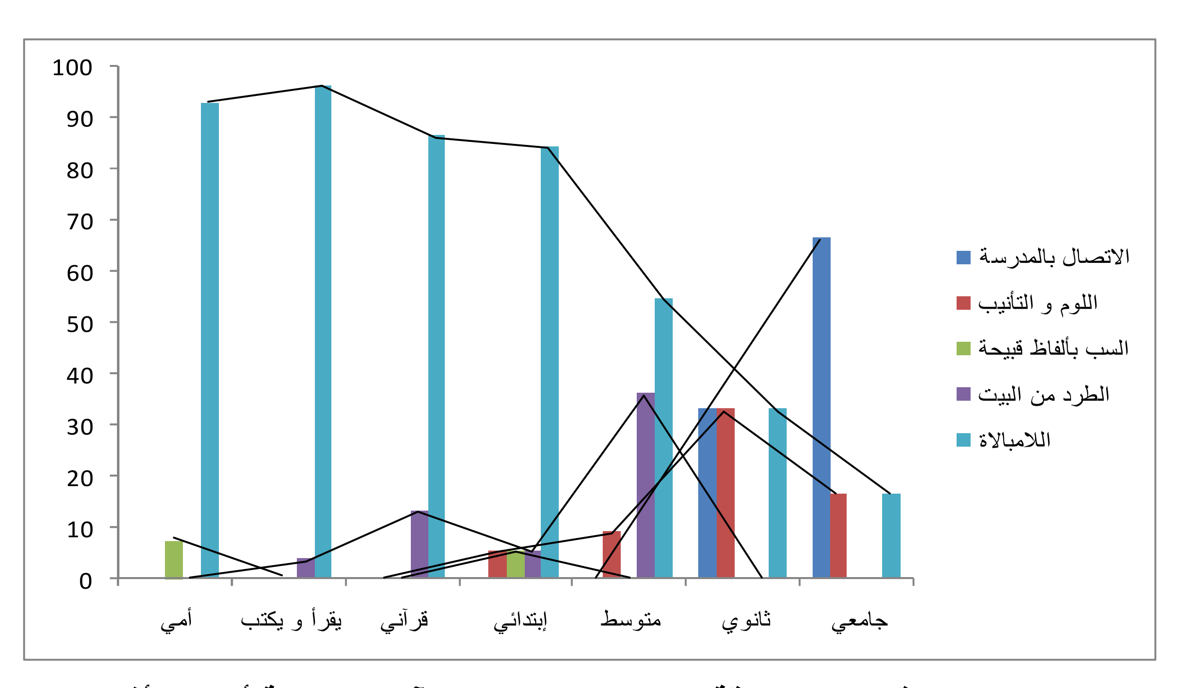
$كا^2$ المحسوب= 103.59 ،$كا^2$ الجدولي= 18.049،و منه:Φ = 0.95

يعبر الرسم البياني رقم (59) المحدد لعلاقة المستوى التعليمي للآباء بنوعية معاملة أبنائهم أنه كلّما كان المستوى عاليا كلّما كانت معاملة الأبناء معاملة تتسم بالمراقبة والتوجيه التربوي وكلّما انخفض المستوى كلّما مالت هذه المعاملة نحو الإهمال واللامبالاة،إن ارتفاع المستوى التعليمي للآباء يعكس حقيقة الأبعاد التربوية لهؤلاء الآباء الذين وبفضل رصيدهم التربوي والثقافي فهم يعملون على تربية أبنائهم تربية مقترنة بالحرية من جهة وبالمراقبة والتوجيه من جهة أخرى وذلك رغبة في خلق التوازن التربوي لأبنائهم وفي المقابل فإنه كلّما كان المستوى منخفضا فإن ذلك يعكس المستوى الثقافي والتربوي للآباء فهم لا يملكون ثقافة تربوية أو توجيهية لمراقبة أفعال الأبناء وبالتالي فهم يميلون إلى الإهمال واللامبالاة نحوهم.

س- علاقة المستوى التعليمي للآباء بمعاملة أبنائهم أثناء رسوبهم:

نوعية المعاملة / المستوى التعليمي للآباء	الاتصال بالمدرسة		اللوم و التانيب		السب بألفاظ قبيحة		الطرد من البيت		اللامبالاة		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	العدد	العدد%
أمي	0	06	0	00	02	7،04	00	00	26	92،85	28
يقرأ و يكتب	0	00	0	00	00	00	01	3،84	25	96،15	26
قرآني	0	00	0	00	00	00	02	13،33	13	86،66	15
ابتدائي	0	00	1	05،26	01	5،26	01	5،26	16	84،21	19
متوسط	0	00	1	9،09	00	00	04	36،36	06	54،54	11
ثانوي	1	33،33	1	33،33	00	00	00	00	01	33،33	03
جامعي	08	66،66	02	16،66	00	00	00	00	02	16،66	12
المجموع	09	7،89	05	4،38	03	2،63	08	7،02	89	78،07	114 100%

جدول رقم (74) علاقة المستوى التعليمي للآباء بمعاملة أبنائهم أثناء رسوبهم.



رسم بياني رقم (60) علاقة المستوى التعليمي للآباء بمعاملة أبنائهم أثناء رسوبهم.

نوعية المعاملة / المستوى التعليمي للآباء	الإتصال بالمدرسة			اللوم و التأنيب			السب بألفاظ قبيحة			الطرد من البيت			اللامبالاة			المجموع
	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
أمي	00	2،21	2،21	00	1،22	1،22	2	0،73	2ن2	0	1،96	1،96	26	21،86	0،78	28
يقرأ و يكتب	00	2،05	405	0	1،14	1،14	0	0،68	0،68	1	1،83	0،37	25	20،29	1،09	26
قرآني	00	1،18	1،18	0	0،66	0،66	0	0،39	0،39	2	1،05	0،85	13	11،7	0،14	15
ابتدائي	00	1،5	1،15	1	0،83	0،03	1	5،0	0،5	1	333	0،08	16	14،8	0،09	19
متوسط	00	0،86	0،86	1	0،48	0،54	0	0،28	0،28	4	0،77	5ن13	6	8،58	0،77	11
ثانوي	01	0،23	2،57	1	0،13	5،82	0	0،08	0،08	0	0،21	0،21	1	2،34	0،76	03
جامعي	08	0،94	53،02	02	0،53	4،07	0	0،31	0،31	0	0،84	0،84	2	9،37	5،79	12
المجموع	09			05			3			8			89			11 4

كا^2 المحسوب = 108.57،كا^2 الجدولي = 33.196 و منه:Φ = 0.97

أثبت اختبار كا^2 قوة العلاقة الإحصائية بين المستوى التعليمي للآباء وعلاقته بمعاملة أبنائهم أثناء رسوبهم ويؤكد ذلك الرسم البياني رقم (60) الذي يبين بوضوح أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي كانت معاملة الآباء تتميز بأنها معاملة عقلانية وذات صلة بالمدرسة من خلال الاعتماد على الوسائل التربوية التي تعمل على مد التواصل بين الأسرة والمدرسة مثل الاتصال وفي المقابل كلما انخفض المستوى فإن المعاملة تتميز بطابع غير تربوي يصل إلى استعمال ألفاظ وأساليب غير أخلاقية.

إن انتهاج الآباء للأساليب والطرق التربوية في مواجهة نتائج رسوب أبناءهم تعكس التفاوت بين المستويات التعليمية لهم فكلما كان المستوى عالي كانت طريقة معاملة

الأبناء أثناء الرسوب ذات صلة بالفعل التربوي وكلما انخفض المستوى فإن ذلك يؤدي إلى مواجهة الآباء نتائج أبنائهم السلبية بشكل ينافي المبادئ التربوية الأخلاقية ويصل أحيانا إلى وصف الأبناء بكلمات سوقية و شارعية.
إذن هذا يكشف بوضوح مدى تأثير المستوى العلمي للآباء في كيفية مقابلة النتائج السلبية لأبنائهم أثناء رسوبهم طبعاً.

ش- علاقة اهتمام الآباء بالإعلام الآلي بتشجيع أبنائهم على ملأ أوقات فراغهم:

مجالات التشجيع	المطالعة		الرياضة		المساعدة في الأعمال المنزلية		تعلم مهني		اللامبالاة		المجموع
اهتمام الأباء بالإعلام الألي	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
نعم	07	46,66	04	26,66	01	06,66	03	20	00	00	15 13,16
لا	01	1,01	03	3,03	29	29,29	05	5,05	61	61,61	99 86,84
المجموع	08	7,02	07	6,14	30	26,32	08	7,02	61	53,51	114

جدول رقم (75) علاقة اهتمام الآباء بالإعلام الآلي بتشجيع أبنائهم على ملأ أوقات فراغهم

مجالات التشجيع	المطالعة			الرياضة			مساعدة في الأعمال المنزلية			تعلم مهني			اللامبالاة			المجموع
اهتمام الأباء بالإعلام الآلي	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
نعم	**07**	**1,05**	**33,7**	**04**	**0,92**	**10,31**	**01**	**3,95**	**2,20**	**03**	**1,05**	**3,62**	**00**	**8,03**	**8,03**	**15**
لا	**01**	**6,95**	**5,09**	**03**	**6,08**	**1,56**	**29**	**26,0**	**0,33**	**05**	**6,95**	**0,55**	**61**	**52,9**	**1,22**	**99**
المجموع	**08**			**07**			**30**			**08**			**61**			**114**

كا2 (المحسوب) = 66.63، كا2 الجدولي = 7.779، و منه: Φ= 0,76.
بالرجوع إلى الجدول رقم (75) المحدد للعلاقة بين اهتمام الآباء بالإعلام الآلي وتشجيعهم أبنائهم على ملأ أوقات فراغهم يتبين أنه كلما كان الاهتمام واضحا من طرف الآباء بمتابعة الإعلام الآلي كلما كان اهتمامهم بتشجيعهم أبنائهم على تحفيزهم بملأ أوقات فراغهم في نشاطات علمية (المطالعة) ورياضية (أنشطة

رياضية) وكذا مساعدتهم في الأنشطة المنزلية وكذا الفنية والعكس صحيح من خلال أنه كلما كان الإهمال واللامبالاة بممارسة نشاطات الإعلام الآلي للآباء كلما أهملوا أبناءهم ولم يبالوا بمساعدتهم على ملأ أوقات فراغهم،وهذا ما أكدته نتائج اختبار كا2 على وجود علاقة قوية بين العاملين وبالتالي فإن اهتمام الآباء بنشاطات الإعلام الآلي الذي يعد مؤشر من مؤشرات الوعي الثقافي الذي يسهم في تواصل عملية التنشئة للتلاميذ بين محيط أسرهم وكذا وسطهم الخارجي بما فيه المدرسة وفي ظل إهمال الآباء لهذا المؤشر فإن ذلك يعكس لنا المستوى الثقافي للآباء الذي يهمل الأبناء وبالتالي لا يبالي بربط تواصل الأبناء بين وسطهم الداخلي والخارجي بما فيه المدرسة.

ص- علاقة المستوى التعليمي للأمهات بمتابعة النشاط المدرسي لأبنائهن:

متابعة النشاط المدرسي / المستوى التعليمي للأمهات	نعم		لا		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
أمي	00	00	27	100	27 %23,68
يقرأ ويكتب	00	00	14	100	14 %12,28
قراني	01	14,29	06	85,71	07 %06,14
ابتدائي	01	3,03	32	96,97	33 %28,95
متوسط	04	44,44	05	55,56	09 %7,89
ثانوي	11	73,33	04	26,67	15 %13,16
جامعي	09	100	00	00	09 %7,89
المجموع	26	22,80	88	77,20	114 %100

جدول رقم (76) علاقة المستوى التعليمي للأمهات بمتابعة النشاط المدرسي لأبنائهن.

متابعة النشاط / المستوى التعليمي للأمهات	نعم			لا			المجموع
	ت م	ت ن	كا^2	ت م	ت ن	كا^2	
أمي	00	6,16	6,16	27	20,84	1,82	27
يقرأ ويكتب	00	3,19	3,19	14	10,81	0,94	14
قراني	01	1,60	0,22	06	05,40	0,07	07
ابتدائي	01	7,53	5,66	32	25,47	1,67	33
متوسط	04	2,05	1,85	05	06,95	0,55	09
ثانوي	11	3,42	16,80	04	11,58	4,96	15
جامعي	09	2,05	23,56	00	06,95	06,95	09
المجموع	26			88			114

كا^2 المحسوب = 74,41،كا^2 الجدولي = 10.245و منه: Φ =0.81

بالرجوع إلى الجدول رقم (76) المحدد للعلاقة بين المستوى التعليمي للأمهات و متابعتهن نشاط أبنائهن المدرسي نلاحظ انه هناك تناسب طردي بين العاملين أي كلما ارتفع المستوى التعليمي للأمهات كلما زاد اهتمامهن بمتابعة نشاط أبنائهن بنسب مرتفعة و العكس صحيح كما تؤكد لنا ذلك نتائج اختبار كا^2 و التي أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية (0.81) بين العاملين كخلاصة، لذلك يمكن القول أن المستوى التعليمي الثقافي للأمهات يؤثر بقوة في متابعتهن لنشاط أبنائهن المدرسي و الذي يعتبر امتداد و تواصلا لعملية التنشئة الأسرية و المدرسية.

ط- علاقة مهنة الأم بمشاركتها المدرسة و التفرغ لتعليم الأبناء:

التفرغ لتعليم الأبناء / مهنة الأم	نعم تتفرغ وتشارك المدرسة		لا تتفرغ و لا تشارك المدرسة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%		
ربة بيت	66	74.16	23	25.84	89	%78.07
حرفيين	05	33.33	10	66.67	15	%13.16
قطاع التعليم	05	62.50	03	37.50	08	%07.01
الصحة	01	100	00	00	01	%0.88
الإدارة	01	100	00	00	01	%0.88
المجموع	78	68.42	36	31.58	114	%100

جدول رقم (77) علاقة مهنة الأم بتفرغها ومشاركتها المدرسة في تعليم أبنائها.

التفرغ لتعليم الأبناء / مهنة الأم	نعم تتفرغ وتشارك المدرسة			لاتتفرغ ولاتشارك المدرسة			المجموع
	ت م	ت ن	كا2	ت م	ت ن	كا2	
ربّة بيت	66	60.89	0.43	23	28.10	0.93	89
حرفيين	05	10.26	2.70	10	04.74	05.84	15
قطاع التعليم	05	05.47	0.04	03	02.53	0.09	08
الصحة	01	0.68	0.15	00	0.32	0.32	01
الإدارة	01	0.68	0.15	00	0.32	0.32	01
المجموع	**78**			**36**			114

كا^2 المحسوب= 10.97،كا^2 الجدولي = 7.779 و منه: Φ = 0,31.

إذن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية متوسطة بين المتغيرين و بالرجوع إلى الجدول البياني رقم (77) المحدد للعلاقة بين مهنة الأمهات ومدى مشاركتهن المدرسة وتفرغهن لتعليم أبنائهن يتبين أنه كلما كانت الأم ماكثة بالبيت أو ذات مهنة متصلة بالقطاع التعليمي فإنها تنشغل بتعليم أبنائها وفي المقابل فإن الأمهات الحرفيات لا يبالين بتعليم أبنائهن نتيجة انشغالهن بأعمالهن اليومية التي تأخذ منهن وقتا كبيرا وبالتالي فهن لا تتفرغن لتعليم أبنائهن وبالتالي مشاركة المدرسة أعباءها التعليمية .

إن مشاركة الأمهات المدرسة في عملية التعليم يؤدي إلى استمرار تواصل العملية التعليمية التربوية أي تنشئة الأفراد وفي غياب هاته المشاركة فإن عملية التنشئة لا تتواصل و بالتالي نخلص إلى أن مهنة الأم تعتبر أحد المؤشرات على عملية مشاركتها و تفرغها لتعليم أبناءها تساهم في ضمان التواصل لعملية التنشئة بين الوسط الأسري والمدرسي و إستمراريته.

ملخص نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة والتي مفادها :تؤثر الظروف المعيشية للأسرة الريفية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية **بقسط معتبر.**

1- فيما **يخص الظروف المعيشية للأسرة الريفية.**

الظروف الاجتماعية و الإقتصادية لأسرة تلاميذ عينة الدراسة:

- ✓ 79.82% من التلاميذ يسكنون بيوتا تقليد ية.
- ✓ 80.70 % من التلاميذ تشاركهم أسر أخرى في مساكنهم.

فئات الأجر **بالنسبة للآباء:**

- ✓ 22,80% من التلاميذ لا يمتلك آباءهم أي دخل .
- ✓ 02,63% من التلاميذ أجر آباءهم بين 6000دج – 10000 دج.
- ✓ 10,53% من التلاميذ أجر آباءهم بين 10000 دج – 15000 دج .
- ✓ 17,54% من التلاميذ أجر آباءهم بين 15000 دج – 20000 دج .

- ✓ 08,78% من التلاميذ أجر آباءهم أكثر من 20000 دج.
- ✓ 37,72% من التلاميذ لم يحددوا أجور آباءهم الشهرية.

بالنسبة للأمهات:

- ✓ 78.96% من التلاميذ أمهاتهم منعدمات الدخل فهن ماكثات في البيت.
- ✓ 13.16% من التلاميذ أمهاتهم تتقاضين أجرا شهريا يتراوح بين 6000 دج – 10000 دج
- ✓ 0.88% من التلاميذ أمهاتهم تتقاضين أجرا شهريا يتراوح بين 10000 دج – 15000 دج .
- ✓ 07.02% من التلاميذ أمهاتهم تتقاضين أجرا شهريا يتراوح بين 15000 دج – 20000 دج .

ممتلكات الأسرة:

- ✓ 74.20% من التلاميذ تمتلك أسرهم الوسائل الضرورية .
- ✓ 57.89% من التلاميذ تمتلك أسرهم أملاك فلاحية .
- ✓ 28.19% من التلاميذ أسرهم تمتلك وسائل ترفيهية .
- ✓ 04.38% من التلاميذ تمتلك أسرهم أملاك تجارية وعقارات .
- ✓ 02.63% من التلاميذ تمتلك أسرهم أملاك صناعية .

الوضعية الثقافية لأسرة تلاميذ عينة الدراسة:

- **الأجداد:** - 29.82% أميون, 10.63% يقرأون ويكتبون - 52.63% ذوي تعليم قرآني - 07.02% ذوي تعليم إبتدائي .

- **الجدات:** 86.84% أميات - 04.38% يقرأون ويكتبون - 08.78% ذوي تعلم قرآني .

- **الآباء:** 24.56% أميون - 22.81% يقرأون ويكتبون - 13.16% ذوي تعلم قرآني - 11.66% مستوى إبتدائي - 9.66% مستوى متوسط - 2.63% مستوى ثانوي - 10.53% مستوى جامعي.

- **الأمهات:** 23.67% أميات - 12.3% يقرأون ويكتبون - 6.1% ذوي تعلم قرآني - 28.94% مستوى إبتدائي - 7.8% مستوى متوسط - 13.19% مستوى ثانوي - 7.9% مستوى جامعي.

- ✓ 57.89% من أسر التلاميذ يتداولون اللغة الدارجة في منازلهم .
- ✓ 86.89% من الأباء و 92.11% من الأمهات لا يهتمون بالإعلام الآلي
- ✓ 78.95% لا يشجع آباءهم هواية الرحلات .

من خلال المعطيات السابقة يتبين بأن أسر التلاميذ لا يعيشون في ظروف إجتماعية و إقتصادية مريحة وهم لا يملكون رصيدا ثقافيا و تربويا كبيرا.

2- وفيما يخص **الملامح العامة لتواصل** عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة المتعلقة بعامل الظروف المعيشية لأسر التلاميذ في هذا الوسط.

- ✓ 90.35% من التلاميذ لا يمتلكون مكتبات في بيوتهم .
- ✓ 43.86% من آباء التلاميذ لايشترون لهم الكتب بالمقابل 68.42% من الإخوة الذين لا يشترون أيضا لهم الكتب .

- ✓ 79.28% من التلاميذ يشاهدون كل ما يعرض على قنوات التلفزيون .
- ✓ 85.97% من التلاميذ لا يأخذون دروسا خصوصية.
- ✓ 73.68% من التلاميذ لا تشجعهم أسرهم على إستضافة أصدقائهم بالمنزل .
- ✓ 53.50% من التلاميذ الذين لا يبالي أولياءهم بتشجيعهم على ملأ أوقات فراغهم .
- ✓ 77.19% من التلاميذ الذين لايتابع آباءهم نشاط تمدرسهم مقابل 57.02% من الإخوة الذين لا يتابعون نشاط تمدرسهم.
- ✓ 59.65% من التلاميذ يعاملهم آباءهم بقسوة .
- ✓ 80.70% من التلاميذ لا يبالي آباءهم بهم أثناء نجاحهم.
- ✓ 78.07% من التلاميذ آباءهم لا يبالين أثناء رسوبهم الدراسي.
- ✓ 63.16% من التلاميذ الذين لا يحرص آباءهم على تعليمهم.
- ✓ 31.58% من الأمهات لاتشاركن المدرسة عملها في تعليم الأبناء .

إن أغلبية عوامل و مظاهر التواصل من خلال المعطيات الإ حصائية السابقة تبين عدم مساهمة أسر التلاميذ وتعاملها السليم من أجل السير الحسن و السليم والمتواصل لعملية التنشئة بينها وبين المدرسة في هذا الوسط.

3- تأثير الظروف المعيشية للأسر الريفية على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة.

لقد أثبتت الإرتباطات الممكنة بين مؤشرات الظروف المعيشية للأسرة الريفية وتواصل عملية التنشئة الإجتماعية علاقات قوية نوردها فيما يلي :

- ✓ علاقة حجم المنزل بإستضافة أصدقاء الأبناء = 0.7
- ✓ علاقة الأجر الشهري بشراء الكتب للتلاميذ = 0.68
- ✓ علاقة نوعية المسكن بتحصيل التلاميذ الدراسي =0.43
- ✓ علاقة الأصول المهنية للآباء بالحرص على تعليم أبناءهم = 0.45
- ✓ علاقة المستوى التعليمي للأباء بنوعية معاملة الأبناء = 0.95
- ✓ علاقة المستوى التعليمي للآباء بتقديم دروس إضافية للأبناء = 0.97

- ✓ علاقة المستوى التعليمي للآباء بنوعية معاملة أبناءهم أثناء الرسوب = 0.97
- ✓ علاقة إهتمام الآباء بالإعلام الآلي بتشجيع أبناءهم على ملأ أوقاتهم = 0.76

- ✓ علاقة المستوى التعليمي للأمهات بمتابعة النشاط المدرسي لأبناءهم = 0.81
- ✓ علاقة مهنة الأم بمشاركتها المدرسة في تعليم أبناءها = 0.31

ما يمكن قوله كخلاصة مما سبق بأن الظروف الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية للأسرة الريفية أنها لا تساهم في مد تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين أسر التلاميذ و مدارسهم بسبب أن هاته الأسر لا تزال تتخبط في مشاكل اجتماعية وثقافية تجعلها بعيدة التفكير عن فكرة مد التواصل بينها و بين المدرسة.

النتائج العامة للدراسة:
لقد تناولت دراسة تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي عناصر مختلفة أثمرت في النهاية إلى رؤية محددة لجوانب متباينة تؤثر بشكل أو بآخر في حقيقة هذا التواصل والعوامل المؤثرة فيه.
ففيما يخص التجانس بين الثقافات الفرعية للبيئة الريفية وثقافة الوسط المدرسي فإن النتائج أظهرت بأن التجانس غائب وغير قائم وهذا راجع إلى تباعد الرؤى والأهداف التي تحكم المجتمع الريفي وما يحويه من ثقافات فرعية تسيطر على الحياة الجمعية لحياة الأفراد فيصقلون في قالبها وتصبح معاييرها وقيمها بمثابة العرف أو القانون الذي لا يقبل الحياد عنه وهي غالبا ما تتسم بالتلقائية والعشوائية وسيطرة العادات والتقاليد والعرف القبلي وبين الثقافة المدرسية التي تميل دوما إلى طابع الأحكام النظامية القانونية الصارمة وابتعادها عن أشكال الحكم العشوائي، التلقائي والفوضوي الذي يميز الحياة الريفية.
وفيما يخص عملية التواصل المرتبط بالتجانس بين الثقافات الفرعية للريف وثقافة المدرسة لعينة التلاميذ المدروسة توصلت الدراسة إلى أن الوسط الذي يعيش فيه التلاميذ انطلاقا من الوالدين والأخوة في الأسرة إلى جماعة الرفاق في الشارع لا يساهمون في ربط التواصل مع مدارس الأبناء من خلال الإتصال والزيارات وتقديم المقترحات لمدارسهم، غير أن تأثير عدم التجانس بين الثقافات الفرعية للريف وثقافة المدرسة على التواصل يظهر في مظاهر الحياة المدرسية اليومية كعدم المبالاة بإلقاء التحية وعدم الاهتمام بالدروس الخصوصية ولا مبالاة الأسر في شراء أبنائها الكتب الخارجية وكذا عدم تشجيع المدارس للتلاميذ في هذا الوسط على تنمية قدراتهم الإبداعية.
أما بالنسبة للتواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية فقد تأكد لنا بأنه لا وجود لهاته التنظيمات وتبقى مقتصرة على جمعية أولياء التلاميذ كتنظيم هيكلي يفتقد إلى عناصر مثقفة تفهم وتستطيع استغلاله الاستغلال الأمثل لتحقيق أهدافه التي أسس لأجلها وكذا بعض المباني الخاصة بالشباب كدور الثقافة ودور الشباب التي تبقى مراكز للتسلية وللتجمع دون سواها من الأهداف التربوية والثقافية التي أسست لأجلها.
إن غياب التنظيمات المجتمعية المدرسية لتلاميذ عينة دراستنا أدى إلى عدم إسهامها في مد تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة في هذا الوسط يظهر من خلال آراء التلاميذ حول عدم فعالية ادوار هاته التنظيمات والتي تظهر نتائجها في عدم مد جسور التواصل بين أسر التلاميذ ومدارسهم وكذا الأدوار الثانوية التي تقوم بها هاته التنظيمات والتي لا تتناسب مع الأهداف المرجوة منها وينعكس ذلك في عدم ممارسة الأنشطة الثقافية، الرياضية والتربوية بداخل المدرسة أو بخارجها أما فيما يخص الظروف المعيشية لأسر تلاميذ عينة الدراسة والتي قسمت إلى ظروف اجتماعية اقتصادية وثقافية فإن النتائج التي تضمنت الوضعية الاجتماعية أظهرت بأن أسر تلاميذ عينة دراستنا تعيش في معظمها ظروفا صعبة نابعة من الوسط الذي يعيشون فيه خاصة مع انتشار البطالة وصعوبة الأعمال الفلاحية التي تتطلب الأموال في

حين أن الوضعية الثقافية التي يحيونها فإنها تتميز بالتواضع بالنظر إلى المستويات الثقافية للأفراد وكذا الإمكانيات الضئيلة التي من شأنها أن ترقى بهذا المستوى إلى درجات أعلى وأفضل.
إن هاته الظروف الصعبة التي تحياها أسر تلاميذ عينة دراستنا وكذا رصيدها الثقافي المتواضع أدى إلى عدم تواصل عملية التنشئة بين الأسرة والمدرسة بشكل غير قائم وجاد من خلال عدم مراقبة النشاط المدرسي للأبناء وعدم زيارة مدارسهم والاتصال بأساتذتهم وكذا طريقة التعامل معهم أثناء نجاحهم أو رسوبهم وتبقى نظرة هؤلاء الأولياء وتعاملهم مع مدارس أبنائهم تأخذ طابع السطحية دون التعمق إلى السبل والوسائل والأطروحات التي من شأنها ربط المحيط الأسري لأبنائهم بمحيط مدارسهم والذي من شأنه التأثير تأثيرا إيجابيا على مستقبل أبنائهم التربوي المعرفي ثم المهني مستقبلا.
إن النتائج المتوصل إليها من خلال ما طرحناه وافترضناه حول تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة في الريف من خلال عينة دراستنا تؤكد بقوة تأثير التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف وكذا التواجد الفعلي للتنظيمات المجتمعية المدرسية وكذا ظروف معيشة الأسر الريفية على عملية التواصل فعدم التجانس بين الثقافات الفرعية للريف وثقافة المدرسة وعدم تواجد التنظيمات المجتمعية المدرسية وصعوبة الظروف الاجتماعية وبساطة المستوى الثقافي لأسر تلاميذ عينة الدراسة كل هاته العوامل أثرت سلبا على عملية التواصل بحيث نجده غير قائم وغير فاعل.
ما نود الإشارة إليه انطلاقا من النتائج المتوصل إليها، أننا في الحقل الاجتماعي ونظرا للصعوبات المنهجية والموضوعية التي تكتنف وتحيط بالتحكم بدراسة الموضوع دراسة وافية من حيث ترابط المتغيرات الفردية والخارجية والتفاعلية يبقى أن نعتبر أن النتائج المحصل عليها تبقى ذات أهمية في تحديد جملة من الظروف والتي حصرناها في المحيط الثقافي، التنظيمي و الاجتماعي في التأثير على تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بين أسرهم ومدارسهم في أرياف إقامتهم.
إن إعطاء عملية التنشئة الاجتماعية فعاليتها وتحقيقها لأهدافها الرامية إلى تكوين فرد فاعل وصالح اجتماعيا يتطلب إسهام مؤسسات عدة في ذلك وعلى رأسها مؤسستي الأسرة والمدرسة باعتبارهما ترافقان الفرد لفترات طويلة في مسيرة حياته وخاصة في الوسط الريفي الذي تميزه خصوصيات و أنماط الحياة الجمعية المشتركة بفعل تأثير الايكولوجيا و ما يتبعها من تأثير الوضعية الثقافية التي تجعله يختلف عن غيره في وسط آخر.
إن مد جسور التواصل لهاته العملية (التنشئة الاجتماعية) بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي يتطلب توفير جو من التجانس بين المؤثرات (العوامل) وعملية التواصل ففي ظل تقارب ما يعيشه التلميذ في محيطه الأسري الذي يعتبر امتدادا لوسط انتمائه من ثقافة وعادات وتقاليد وظروف تعليمية ومؤسسات مساعدة ومحفزة ومهتمة بالنشاط العلمي والتربوي وتوفر جو مريح ومستوى ثقافي لا بأس به وبين

ما يجده في مدرسته من أهداف نبيلة يؤديها الطاقم المدرسي انطلاقا من حارس المدرسة إلى مديرها فإن ذلك يمد حلقة التواصل بين الأهداف التربوية، العلمية والمعرفية الأسرية وتلك المرجوة في المدرسة، وفي ظل التباعد بين المحيطين (الأسري والمدرسي) في خصائصهما وأهدافهما فإن حلقة التواصل لن تتم.

الخاتمة :

في ختام هاته الرسالة نشير إلى أن أهمية تواصل عملية التنشئة الإجتماعية للتلاميذ بين أسرهم ومدارسهم ولاسيما في الوسط الريفي تكمن في مقدار ما تحققه من أهداف مختلفة على الصعيدين المعرفي والتربوي من أجل تكوين أفراد فاعلين اجتماعيا في مستقبلهم العلمي والمهني.

إن تناول مثل هاته المواضيع وتحديد مجتمع البحث بدقة (الريف) يكشف عن كثير من الغموضات التي تصاحب العملية التنشئوية سواء في محيط التلميذ الأسري الذي يختلف حتما عن تلميذ المدينة لما تحكم هاته البيئة أنماط حياة، وتفكير وطابع ثقافي يستند إلى مرجعيات ثقافية معينة تتحكم في سلوكات الأفراد فيصقلون في مضامينها ويتبعون مناهجها، وكذا حقيقة الحياة التربوية المدرسية التي تنبع من عمق السياسة التربوية المنتهجة في مثل هاته الأرياف والتي تفتقد إلى كثير من معطيات السير الصحيح والفعلي للعملية التربوية بأهدافها التعليمية، التنشيطية، التثقيفية والتربوية.

إن دراسة مثل هذا الموضوع بشكل أعمق وأشمل يتطلب الإلمام بجوانب مختلفة إلى جانب العناصر التي تطرقنا إليها، ولكن ولاعتبارات موضوعية حصرنا دراستنا في النقاط التي أشارت إليها الدراسة ويبقى مجال البحث لهذا الموضوع مفتوحا وخاصة وأنه يساعد المنظومة التربوية على كشف نقاط الضعف والإلمام بالنقائص وتحديد الأهداف بدقة ورسم سياسات تربوية ذات رؤية صادقة وجادة لإذلال الصعوبات وتوفير أساليب وأنماط دراسية تمكن من تقريب التلاميذ وربط محيطهم الأسري بمحيطهم المدرسي بشكل من التجانس يجعلهم متمكنين من تخطي عوائق الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل الخارجية التي تقف عقبة في السير السليم والقويم لعملية التنشئة الاجتماعية.

في الأخير يبقى أن نشير إلى أنه ورغم الصعوبات التي اكتنفت دراستنا لهذا الموضوع الذاتية والموضوعية، فإننا بعون الله أولا وأبدا ثم المشرف فاجتهادنا ورغبتنا الملحة والجامحة في إتمام هذا العمل مكنتنا من تجاوز جميع العقبات التي اعترضت طريق إنجاز هاته الرسالة.

كلمة أخيرة يبقى أن نشير إليها وهي دعوة جميع الباحثين من أجل تظافر مجهوداتهم وأعمالهم من أجل التطرق إلى مثل هاته المواضيع من أجل إعادة مكانة العملية التربوية إلى أهدافها النبيلة والسامية وسوف لن يكون ذلك إلا بالتنسيق الفعال بين المحيطين الأسري والمدرسي باعتبارهما ركيزتا العمل التربوي وخاصة في مراحل تعلم الأفراد.

المصادر و المراجع باللغة العربية.

المصادر:

1- القرآن الكريم

2- السنة النبوية الشريفة

الكتب:

كتب منهجية و معاجم و قواميس:

3- الباشا، محمد. **الكافي**. ط1، لبنان،شركات المطبوعات للتوزيع و النشر، 1992م.

4- بدوي، احمد زكي. **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** . لبنان، مكتبة لبنان،1979م.

5- بوحوش، عمار، و محمد، محمود الذنيبات. **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**. الجزائر، د.م.ج، 1995م.

6- جابر، عبد الحميد جابر، و احمد، خيري كاظم. **مناهج البحث في التربية و علم النفس**. القاهرة،دار النهضة العربية،1978م.

7- دليو،فضيل. **أسس البحث و تقنياته في العلوم الاجتماعية "130 سؤالا و جوابا"**.قسنطينة،د.م.ج،1997م.

8- دينكين، ميتشيل. **معجم علم الاجتماع**.تر: إحسان محمد حسن.ط.6، بيروت، دار الطليعة، 1986م.

9- عاقل،فاخر.**أسس البحث العلمي**.بيروت، دار العلم للملايين،1979م.

10- عمر التير،مصطفى.**مساهمات في أسس البحث الاجتماعي**.ط1، ليبيا، معهد الإنماء العربي، 1989م.

11- غيث، محمد عاطف.**قاموس علم الاجتماع**.مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1979م.

12- غيث،محمد عاطف. **قاموس علم الاجتماع**.ط2، القاهرة،دار المعرفة الجامعية،1989م. 13

13- فريديريك،معتوق.**معجم العلوم الاجتماعية**. ط1،لبنان،أكاديميا،1993.

14- كابلوف، تيودور. **البحث السوسيولوجي**.تر:نجاة العياشي.بيروت،دار الفكر الجديد،1979م.

15- محمد صبحي، أبو صالح، وعدنان، محمد عوض. **مقدمة في الإحصاء**.الجزائر،م.ج.،1984م.

16- محمد حسن،إحسان.**الأسس الاجتماعية لمناهج البحث الاجتماعي**.ط2،بيروت،دار الطليعة، 1986م.

17- نخبة من الأساتذة،**معجم العلوم الاجتماعية**.القاهرة،الهيئة المصرية للكتاب، 1975م.

كتب خاصة بالتربية و التعليم:

18- إبراهيم،عصمت،مطاوع،و واصف،عزيز،واصف.**التربية العلمية**.بيروت،دار النهضة العربية،1982.

19- الاستانبولي،مهدي.**كيف نربي أطفالنا**.بيروت،المكتب الاسلامي،1988.

20- اولسن، ادوارد. **المدرسة و المجتمع**.تر: احمد زكي، محمد، و محمد الشبيني.ج01،القاهرة،مؤسسة المطبوعات الحديثة،د.ت.

21- آرثر، جورج هيوز. أي هيوز. **التعلم و التعليم**.تر: حسن الدحيلي، الرياض،عمادة شؤون المكتبات، 1982م.

22- تركي، رابح.**أصول التربية و التعليم**.الجزائر،د.م.ج، 1982م.

23- تعوينات، علي. **التأخر في القراءة**. الجزائر،د.م.ج، 1983م.

24- جاك،حلاق.**الاستثمار في المستقبل**. تر:وفاء حسن وهبة،قطر،مركز البحوث التربوية،1992.

25- حلمي،مراد، محمد . **هيكل التعليم العام في مصر (مؤتمر قضية التعليم في مصر)**، ج.2، العربي، 1970م.

26- دبور، مرشد و إبراهيم، الخطيب. **أساسيات تدريس الاجتماعيات**. عمان، دار الارقم، د.ت.

27- الدسوقي،كمال.**النمو التربوي للطفل و المراهق**.بيروت،دار النهضة العربية.

28- دمبرجي، ب. **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي**. الجزائر، د.م.ج.، د.ت.
29- زايد، مصطفى.**التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر(1962-1980)**. الجزائر، د.م.ج.د ت.
30- سرحان، منير المرسي . **في اجتماعيات التربية**. بيروت، دار النهضة العربية، 1981م.
31- الشباني،عمر،محمد،التومي.**تطور النظريات و الافكار التربوية**.ليبيا،الدار العربي للكتاب.
32- شكور،جليل،وديع.**تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم الدراسي على صعيد الدراسة و المهنة**.بيروت،مؤسسة المعارف للطباعة والنشر،د ت.
33- شهلا جورج، وآخرون. **الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية**.ط.4، بيروت، دار العلم للملايين، 1978م.
34- صالح، عبد العزيز. **التربية الحديثة: مادتها، مبادئها و تطبيقاتها العلمية** .ج3، ط.6،مصر، دار المعارف.1975.م.
35- صالح، عبد العزيز. **التربية و طرق التدريس**.ج.02، ط.10، مصر،دار المعارف،1978م.
36- الطويحي،حسين،حمدي.**الجديد في تكنولوجيا التعليم بالمرحلة الابتدائية**.الدوحة،دار الكتب القطرية،1992م.
37- عاقل،فاخر.**التربية قديمها وحديثها**.بيروت،دار العلم للملايين،1981م.
38- عبد الله، محمد، عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي** .القاهرة،دار المعرفة الجامعية، 1991م.
39- عفيفي، محمد، الهادي،و عبد الفتاح جلال.**التربية كضبط اجتماعي و مشكلات المجتمع**.القاهرة،مكتبة الانجلو مصرية،1972م.
40- عفيفي،محمد،عبد الهادي،و عبد الفتاح،جلال.**التربية ومشكلات المجتمع**.القاهرة،مكتبة الانجلو مصرية،1972م.
41- عفيفي، محمد، الهادي.**في أصول التربية**.القاهرة،مكتبة الانجلو مصرية،1974م.
42- فرانسيس، عبد الانور. **التربية و المناهج**. القاهرة، دار النهضة المصرية، د.ت.
43- فرح، عثمان لبيب. **الطفل ما قبل المدرسة: أوضاعه و احتياجاته**. أبو ظبي،مكتبة منظمة الأمم المتحدة للطفولة في الخليج العربي.1979م.
44- غرانت،ايفا.**تعاون الاباء و المدرسين**.تر:محمد نسيم،رأفت،ط2،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،1958.
45- القعيب، سعد مسفر. **الخدمة الاجتماعية و المدرسة**. الرياض، المملكة الولية السعودية، دار المريخ للنشر، 1986م.
46- كاتز، جزيف. **اتجاهات جديدة للتعليم و التعلم**.عمان، دار الأرقم، د.ذ.ت.
47- لومان،جوزيف.**إتقان أساليب التدريس**. تر:حسين عبد الفتاح،الأردن،مركز الكتب الأردني،1989.
48- منصور، حسين و كرم، حبيب. **التعليم و خطة التنمية**، مصر،مكتبة الوعي العربي.
49- مهدي،محمد.**أطفالنا ضحايانا**.دمشق،المكتبة الهاشمية،د ت.
50- النجيحي، مجمد لبيب. **الأسس الاجتماعية للتربية**.ط.4، مصر،مكتبة الانجلو مصرية ، سنة 1971م.
51- ويتزمان، أليس. **التربية الاجتماعية للأطفال**. تر: فؤاد البهي السيد.ط.3، مصر،مكتبة النهضة العربية، 1965م.

كتب الأسرة و المجتمع:

52- أبو زيد،احمد.**البناء الاجتماعي(مدخل لدراسة المجتمع)**.ج2، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1967م.
53- أراء، كولي. **الجماعات الاجتماعية**. الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، 1973م.

54- اولسن،ويلارد. **تطور نمو الطفل**.تر:حافظ،إبراهيم و اخرون،تقديم:القوصي عبد العزيز،القاهرة،مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر،1962.
55- البرنشاوي، عبد السيد.**تنظيم الأسرة اقتصاديا و اجتماعيا و دينيا و طرق تنظيم النسل**.مصر،دار الفكر العربي،د.ت.
56- الخولي، سناء. **الأسرة و الحياة العائلية** .ط1، بيروت،دار النهضة العربية،1984م.
57- الدوري،عدنان.**جنوح الأحداث** ،ط1،الكويت، منشورات ذات السلاسل، 1985م.
58- ذياب، فوزية. **القيم و العادات الاجتماعية**.د ذ م ت ن.
59- السمالوطي،نبيل، محمد، توفيق. **الدين و ا لبناء العائلي**.جدة، دار الشروق،د ت.
60- عواد معروف أمل. **أساليب الأمهات فى التطبيع الاجتماعى للطفل فى الأسرة الجزائرية**.بيروت،مؤسسة الرسالة،1987م.
61- ماري،وين.**الاطفال و الادمان التلفزيوني**.تر:الصبحي،عبد الفتاح.الكويت،المجلس الوطني للثقافة،1999.
62- محمود،حسن.**الأسرة و مشكلاتها**.مصر،دار المعارف، سنة 1967م.
63- محمود،عبد السميع،عثمان و الكاشف،علي.**مجتمع محلي وعالمي** .القاهرة،مطابع روز اليوسف،1986.
64- منصور،عبد المجيد سيد احمد.**دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي**،الرياض،دار النشر العربي للدراسات الأمنية و التدريب،سنة 1987م.
65- وافي، علي عبد الواحد. **الأسرة و المجتمع**.ط، مصر، مكتبة النهضة، سنة 1966م.

كتب التنشئة الاجتماعية:

66- ارقيل،برم و ستانلتون،ويلر.**التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة**.تر:الزغلي،علي،عمان،دار الفكر للنشر و التوزيع،1982.
67- الابن،عدنان.**التنشئة الاجتماعية و تكوين الطباع**.ط1؛المغرب،الدار البيضاء،المركز العربي الثقافي،د ت.
68- جاسم،محمد علاء الدين. **بعض ملامح التنشئة الاجتماعية للطفل في الخليج العربي** .بغداد،كلية الآداب،1979.
69- خواجة،عبد العزيز.**مبادئ في التنشئة الاجتماعية**.الجزائر،دار الغرب للنشر و التوزيع،2004م.
70- ذياب،فوزية.**نمو الطفل و تنشئته** .القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،1978.
71- زيدان،محمد مصطفى.**السلوك الاجتماعي للفرد**.ط1؛شركة عكاظ للنشر و التوزيع،1981.
72- غباري،محمد،سلامة.**الخدمة الاجتماعية و رعاية الاسرة و الشباب**.السعودية،شركة مكتبة عكاظ للنشر و التوزيع،1983.
73- غيث،محمد،عاطف.**المشاكل الاجتماعية و السلوك الانحرافي** .الإسكندرية،دار المعارف الجامعية،د ت.
74-القاضي،يوسف،مصطفى و محمد،مصطفى،زيدان. **السلوك الاجتماعي** .شركة عكاظ للنشر و التوزيع.د ذ م ن،1981.
75- القاضي،يوسف مصطفى و زيدان،محمد،مصطفى.**السلوك الاجتماعي للفرد**. شركة مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع،د ت ن،1981.
76- قطامي،نايفة و الرفاعي عالية.**نمو الطفل و رعايته**.عمان،دار الشروق للنشر و التوزيع،1989.
77- مصباح،عامر.**التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية** .الجزائر،شركة الأمة للطباعة و النشر،2003.
78- موسى،فؤاد.**الخدمة الاجتماعية** .الإسكندرية،المؤسسات التعليمية،د ت.
79- هاشم،عبد المنعم و سليمان،عدلي. **الجماعات بين التنشئة و التنمية** .القاهرة،مكتبة القاهرة الحديثة،1973.

80- وصيفي،عاطف.**الانتربولوجيا الاجتماعية** .بيروت،دار النهضة العربية،د ت.

كتب خاصة بعلم الاجتماع:

81- ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**.بغداد،مطبعة المثنى، 2003.
-ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**. تحقيق: درويش الجويدي.ط.2، بيروت، المطبعة العصرية، 1996م.
82- إدريس، خضير. **التفكير الاجتماعي الخلدوني و علاقاته ببعض النظريات الاجتماعية**.د ذ م ن، 1983م.
83- بث هس، اليزابيث، و ماركوس بيتر سنين. **علم الاجتماع**.تر: الشعبيني مصطفى، الرياض، دار المريخ للنشر، 1989م.
84- الجابري، محمد عابد. **الدولة و العصبية عند ابن خلدون**. الجزائر،د.م.ج.، 1983م.
85- جاكار،ب. **سوسيولوجية التربية**.باريس،بايو،1962.
86- الجولاني،عمر، فادية. **علم الاجتماع التربوي** .مصر،مركز الاسكندرية للكتاب، 1997م.
87- الخشاب،مصطفى.**دراسات في علم الاجتماع العائلي** .بيروت،دار النهضة العربية،1971.
88- رشدي، عبده،حنين.**بحوث و دراسات في المراهقة**.مصر،دار المطبوعات الجديدة،1983.
89- رمزي ، نبيل.**علم اجتماع المعرفة: الايديولوجيا و الوعي الاجتماعي**.ج2،ط1،مصر،دار الفكر الجامعي، 1991م.
90- السمالوطي، نبيل. **البناء النظري لعلم الاجتماع**. ج.1، مدخل لدراسة المفاهيم و القضايا الأساسية، الإسكندرية، دار الكتب الجامعية .1984م.
91- الشعبيني،مصطفى، محمد.**دراسات في علم الاجتماع**.مصر، دار النهضة العربية، 1974م.
92-عبد الله، محمد عبد الرحمن. **علم اجتماع المدرسة**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، سنة 2001م.
93- كورفيتش،ج.**المهنة الحالية للسوسيولوجيا**.باريس،المطابع الجامعية الفرنسية،1950.
94- ناصيف،نصار.**الفكر الواقعي عند بن خلدون**.ط2؛بيروت،دار الطليعة،1985.
95- نويل،تايمز.**علم الاجتماع و دراسة المشكلات الاجتماعية**.تر:غريب سيد احمد، دار المعرفة الجامعية، 1985م.
96- وطفة،علي اسعد.**علم الاجتماع التربوي**.سوريا، منشورات جامعية دمشق، 1993م.
97- يوحنا، قمير.**ابن خلدون**.بيروت،دار الشروق، 1983م.

كتب خاصة بعلم النفس:

98- جلال سعد محمد علاوي.**علم النفس التربوي الرياضي**.القاهرة،دارالمعارف،1982م.
99- زهران،حامد ،عبد السلام.**علم النفس الاجتماعي**.القاهرة:عالم الكتب،1984م.
100- زيدان،مصطفى ، محمد. **دراسة سيكولوجية لتلميذ التعليم العام**. د ذ م ت ن.
101- زيدان،مصطفى، محمد.**علم النفس الاجتماعي**.الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1986م.
102- السيد، فؤاد البهي. **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، دار الفكر العربي.1980م.
103-عشوي،مصطفى،.**مدخل إلى علم النفس المعاصر**.الجزائر،د م ج1994.
104- عماد الدين، إسماعيل و محمد، احمد غالي. **في علم النفس النمائي (الاطار النظري لدراسة النمو)**. الكويت،دار القلم، 1981م.
105- العيسوي،عبد الرحمان.**علم النفس الاسري وفقا للتصور الاسلامي و العلمي**.بيروت،دار النهضة العربية،1993.
106- الغربي،حسين فيصل.**علم النفس الطفولة و المراهقة**.دمشق،مطبعة خالد بن الوليد،1976.
107- فهمي، مصطفى.**التوافق الشخصي و الاجتماعي**.ط1،القاهرة،مكتبة النشر الخارجي، 1979م.
108- فهمي، مصطفى.**سيكولوجية الطفولة و المراهقة**.مصر، للطباعة، 1974م.
109- لندال، دافيد. **مدخل علم النفس**.تر: سيد الطواب و آخرون، مرجعة و تقديم: فؤاد أبو الخطب- نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر، 1980م.

110- مخول، مالك سليمان.**علم النفس الاجتماعي**. دمشق،مطبعة جامعة دمشق. 1982 م.
111- المليحي، حلمي و المليحي، عبد المنعم. **النمو النفسي**.بيروت،دار النهضة العربية ، 1971م.
112- نشواني، عبد الحميد. **علم النفس التربوي**. بيروت،مؤسسة الرسالة، 1987م.

كتب خاصة بالوسط الريفي.

113- بوقصاص ، عبد الحميد. **النماذج الريفية الحضرية لمجتمعات العالم الثالث في ضوء المتصل الريفي الحضري**. قسنطينة، مخبر التنمية و التحولات الكبرى في المجتمع الجزائري: د.م.ج.
114- جمال الدين، نادية. **الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و انعكاساتها على مشكلة الأمية بين النساء في الريف**. القاهرة، 1985م.
115- حسن، علي، حسن. **المجتمع الريفي و الحضري (دراسة مقارنة مبسطة)**. المكتب الجامعي الحديث،1989 م.
116- الخولي، حسن. **الريف و المدينة في مجتمعات العالم الثالث**. القاهرة،دار المعارف، 1982م.
117- ريد، فيلد. **المجتمع القروي**.تر: الهواري عادل،د ذ م ت ن.
118- شومان، إيمان. **دراسات في علم الاجتماع الريفي**. جامعة طنطا،كلية الآداب.د ن، سنة 2001م.
119- عبد المنعم،محمد،بدر. **مجتمعنا الريفي**. دار المطبوعات الحديثة.ج.م.ع.1982م.
120- عبد المجيد، عبد الرحيم. **علم الاجتماع الريفي**.القاهرة،مكتب الانجلو مصرية، 1975م.
121- عبد الهادي،والي. **القرية. دراسة في علم الاجتماع الريفي**.د ذ م ت ن.
122- علي،فؤاد، احمد . **علم الاجتماع الريفي**. دار النهضة العربية، 1981م.
123- عودة، محمود. **القرية المصرية بين التاريخ و علم الاجتماع**. مكتبة سعيد رأفت، 1972م.
124- غيث،محمد، عاطف. **التغير الاجتماعي في المجتمع القروي**.الإسكندرية،الدار القومية للطباعة و النشر،1965 م.
125- غيث،محمد، عاطف. **دراسات في علم الاجتماع القروي**.الاسكندرية،دار المعارف،1967م.
126- غريب، سيد احمد و عبد الباسط، محمد، عبد المعطي. **مجتمع القرية (دراسات و بحوث)**. دار الكتب الجامعية الإسكندرية ،د ت.

كتب ثقافية

127- الساعاتي، حسن، سامية. **الثقافة و الشخصية**. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر. 1983م.
128- شريط، عبد الله. **معركة المفاهيم**. الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، د.ت.
129- عباس، إبراهيم محمد. **الثقافات الفرعية (دراسة انثربولوجية للجماعات النوبية بمدينة الإسكندرية)**. مصر، دار المعارف الجامعية، سنة 1985م.
130- عطيات، محمد حطاب. **أوقات الفراغ و الترويح** . القاهرة، دار المعارف، سنة 1982م.
131- غزوي،فهمي. **الثقافة الفرعية، الثقافة و التسير**. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992م.
132- غيث، محمد عاطف . **الانثروبولوجيا الثقافية**. مصر، دار المعارف، 1975م.
133- الفقي، حسن. **الثقافة و التربية**.مصر، دار المعارف.1977 م.

كتب دينية:

134- شلتوت، محمد. **الإسلام عقيدة و شريعة** .جدة، دار الشروق،1974.
135- الشنتوت،خالد ،أحمد ،**دور البيت في تربية الطفل المسلم** .غرداية، المطبعة العربية،1984م.
136- عقلة، محمد الإسلام.**الاسلام مقاصده و خصائصه** .عمان، مكتبة الرسالة الحديثة،1984م.
137- علوان، عبد الله، ناصح .**تربية الاولاد في الاسلام** .الجزائر، شركة الشهاب،1989م.
138- مصطفى،محمد، متولي، و آخرون ،**أصول التربية الإسلامية**، ط1؛ السعودية،1995م.

كتب سياسية:
139- رؤوف عزت،هبة. **المراة و العمل السياسي**.ط1،المعهد العالمي للفكر الإسلامي،1995.
140- السيد،كمال درويش.**التربية السياسية للشباب** .الإسكندرية،منشاة المعارف بالإسكندرية،1973.
141- همرشولد،داج.**لنبدأ المسيرة**.الجزائر:ش و ن ا،1980.

كتب فلسفية:
142- افاية،محمد، نور الدين.**المتخيل و التواصل(مفارقات العرب و الغرب)**،ط1،بيروت،دار المنتخب العربي للدراسات و النشر و التوزيع،1993.
143- شريط،عبد الله.**معركة المفاهيم**.الجزائر،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع،د ت.

حلقات دراسية:
144- منظمة اليونسكو، **التربية و التطور في البيئة الريفية .** باريس،حلقة دراسية،1971.
المجلات و الدوريات
145- حولية جامعة قطر.عدد(08)، 1991م.
146- مجلة الأسرة، ع(48)، هولندا، مؤسسة الوقف الإسلامي، أغسطس، 1997 .
147- مجلة التربية العدد(51)،1981.
148- المجلة الجزائرية للتربية ،د م ت ن.
149- مجلة الخليج العربي ع (21)، السعودية،مكتبة التربية العربية لدول الخليج 1987 م.
150- مجلة ديوان العرب،د ذ م ن،2007.
151- مجلة الرواسي عدد(01)،الجزائر،دار الشهاب،1991م.
152- مجلة الرواسي عدد(08)،الجزائر،دار الشهاب،1983م.
153- المجلة العربية للبحوث التربوية.مجلد 03.عدد(01)، 1983م.
154- مجلة كلية الدعوة الإسلامية.عدد(15) سنة 1988م.

المذكرات و الرسائل الجامعية:
155- بن زياني،محفوظ.**الأسرة و الوعي التربوي**.رسالة ماجستير في علم الاجتماع،معهد علم الاجتماع؛جامعة الجزائر،2000-2001.
156- بوطابة،فريد.**المعلمون في الريف.** رسالة ماجستير في علم الاجتماع،معهد علم الاجتماع؛جامعة الجزائر،1999-2000.
157- تعوينات،علي.**دور الأسرة في تربية و تثقيف صغارها.** رسالة ماجستير في علم الاجتماع،معهد علم الاجتماع؛جامعة الجزائر،1982.
158- عبد العزيز،محي الدين. **الحالة الاقتصادية للأسرة و أثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المدرسة الابتدائية.** دراسة لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل و المراهق، معهد العلوم الاجتماعية؛جامعة الجزائر،1983.

الجرائد:
159- الخبرعدد2583،ل 17جوان1999.
160- الخبرعدد2454،ل 12جانفي1999.
161- الخبرعدد2376،ل 22سبتمبر1998.
162- الخبرعدد2369،ل 14سبتمبر1998.

المراجع باللغة الأجنبية:

Livres méthodologique et dictionnaires et encyclopédie :

163- Grawitz, Madeline, **Lexique des sciences sociales**. Paris, Dalldoz , 1999.

164- **Encyclo paèdia ,Universalis**. Corprus ,vol 09,Paris ,ed papeteries, Arjomaris- prioux,1990.

165- Combessie ,Jean claude ,**la méthode en sociologie** .Alger,casbah éditions, 1998 .

166- Dodge, yadolah,**Statistique :dictionnaire encyclopedique** .Paris, ed dunod,1993.

167- Enriche, Stephaine ,et Claude ,Flament ,**Précis de statistique**. Paris,sup,1966.

168- See, Haward, and R C,Meyers ,**Sacred and Secular, Aspects of human society sociometry,** vol 03 ,vol 04 ,1942.

169- Paul , Mussen Henery, **Child developement and personality**,New york,Harter international édition,1984.

Livres sur l'éducation , l'enseignement et la culture :

170-Hussen, Torsten ,**L'école en question** .Paris, ed pierre mardage,1979.

171-Durkheim ,Emille, **Education et sociologie** .paris,PUF,1966.

Durkheim , Emille, **Education et sociologie** .Alger ,ed el borhane,1991.

172- Illich .Ivan .**Une société sans école** . Paris,ed du seuil ,1971.

173-Haddab ,Mustapha, **Éducation et changement socio culturel :les moniteurs de l'enseignement élémentaire en algérie** ,Alger, OPU .1979.

174-T.C.N .Gibbes and Ahremfeldt , **Cultural factor delinqueny** . London, Tavistok .PUB, 1966.

175-Shipman ,M,d,**The sociology of the school.** London ,longman,1975.

176-Lazary , **Profession parents** . Alger, ed beka ,1999.

177-Bourdieu,P, et Passeron ,J.C.**La reproduction** .Paris, ed, Minuit,1980.

178- Megherbi , Abdelghani , **La culture et la personnalité dans la société algérienne de massinissa à nos jour** . Alger, ENAL,OPU ,1986.

179-Murphy , Robert , **Culture et social antropology.**Paris,1980.

180-Plaisance, Eric ,Gerand ,Vergnaud ,**Les sciences de l'éducation** .Alger, ed casbah,1998.

181-Gra .Alain .**Sociology de l'éducation** .Paris, ed la rousse,1974.

182-willard .waller,**The sociology of teaching** . New York, joh willy,1932.

183-Robert.R.ball .R.stuab ,**Sociology of éducation** .USA , library of congress, 1968.

184-Sorokin , **Society , Culture , Personality** . NY, 1947.

185-See , Read , Fild , **Peasant society and culture** .NY,1956.

186-See , Beach , Ralph , Haiger , Aharry , **An introduction to antropology** .NY,1976.

Livres sur la famille et de la société :

187-Boutefnouchet, Moustapha, **La famille algerienne :Son évolution et ses caracterstiques**. Alger ,SNED, 1982.
188-R.Brown .**Stucture and fonction impirative society** .Cohenand ,West 1952.
189-Zedlich, Maris .**Familly Mariage and Kinship** .London ,1981.
190-Des Cloitres, Robert et Debzi, Larbi, **Système de parente et structure familiale en algerie**. France, AIX–EN- Provence ,C.A.S.H.1965.
191-Boudon, Rymond, **La logique du social** .Paris, ed hachètte , 1979.
192-Dubard , Claude , **La socialisation comme structure des identités sociales et professionnelles** . Paris, Armand- Colin,1991.
193-Bourdieu ,P , **le sens pratique** .Paris , Minuit , 1980.
194-Kagan (j). **The grouthe of the child** . Great Britain .the havester press .limited,1979.

Livres du sociologie :

195-Gry,R ocher,**Action sociale :introduction la sociologie général**. Paris, H .M.H. 1968.
196-Giovanni , Hoyois , **Sociology rural** . Edition universitaire, 1968 .
197-J.Ross .Eshlem and Barbara ,G , Cashion **Sociology** . London, tavistok, PUB, 1966.
198- Giovani Hoyois , **Sociology rural**. Edition universitaire, 1968 .
199-**Rural .Sociology** .vol 30 n=3 , 1965 .

Livres Psycologique :

200-Charles Skinner , **Educational psycology** .englewood , prentice hall, 1959.
201- Hetherington ,Parke , **Child psycology**.London,1986.

Revu et periodique :

202-**N A Q D** .n=5 , Alger ,avril – aout 1993.
203-**Administration et éducation** . n=63 , France , AFAE, mars 1994.
204- **Migrants formation , violences , conflits et médiations** . France ,n=92, 1993 .
205-Karen. With(childrens perceptions of behavior problem . peers : effects of teachers feed bach and Peer reputed states.) **Journal of school psychology** . vo34, n=1 , 1996.
206-Deborah .A cohen and Others(the fam :ly and childrens peer relation) , **journal of social and personal relation** .vol , 08 , 1991 .
207-Christofer .S ,Martin and Others, (aggrissivity inatention heperctivity and impulsivity il boys at high and low .risk for substance abuse) . **journal of abnor** , al child psychology , vo 22 n=2.1994 .

Document officielle

208-Secrétariat ,social d’Alger ,**Le système éducatif global de l’Algérie.** Alger,SNED,1972.

قائمة الجداول و الرسوم البيانية المتعلقة بالدراسة

جامـــــعة الجــــــزائر كلية العلوم الاجتماعيـة قسم علـم الاجتمـــــاع تخصص تربوي ثقافي	إستمارة بحث للتلاميذ حــــــــــــول: تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بين الأسرة و المدرسة في الوسط الريفي.	الطالب: ميهــــوبي إسماعيل. إشراف: د.عبد الغني مغربــــي. السنة الجامعية: 2007 - 2008.

و نحن بصدد إجراء البحث الميداني الخاص برسالة الماجستير المعنونة أعلاه، يشرفنا أن نتقدم إليكم أعزائي التلاميذ راجين منكم ملء هذه الاستمارة بصدق، بتشطيب الخانات المناسبة للإجابة أو كتابة الجواب على الأسطر المخصصة له، كي نتمكن من ضبط محتويات دراستنا و أهدافها فيما بعد بدقة، ونتعهد من جانبنا استعمال هذه المعلومات في أغراض البحث العلمي فقط. شكرا مسبقا.

استمارة رقم:............................
تاريخ التسليم:...........................
تاريخ الإرجاع:..........................
مدة الإجابة:.............................

I- بيانات خاصة بالمبحوث:

1- السن ....

2- الجنس ذكر ☐ 1 أنثى ☐ 2

3- مستوى التحصيل الدراسي : عالي ☐ 1 متوسط ☐ 2 منخفض ☐ 3

4- عدد الإخوة : ....

5- أسرتك مكونة من : جد ☐ 1 جدة ☐ 2 أب ☐ 3 أم ☐ 4 إخوة ☐ 5 أعمام ☐ 6

6 } مهنة الأب : ....
مهنة الأم : ....

7- اللغة التي تقرأها وتكتبها: عربية ☐ 1 فرنسية ☐ 2 انجليزية ☐ 3 أمازيغية ☐ 4 أخرى ☐ 5

8- اللغة المستعملة في البيت: عربية ☐ 1 فرنسية ☐ 2 انجليزية ☐ 3 أمازيغية ☐ 4 أخرى ☐ 5

9- المستوى التعليمي لأفراد أسرتك:

		أمي 1	يقرأ و يكتب 2	قرآني 3	ابتدائي 4	متوسط 5	ثانوي 6	جامعي 7
الجد	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الجدة	2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الأب	3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الأم	4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن1	5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن2	6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن3	7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن4	8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن5	9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن6	10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن7	11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن8	12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن9	13	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
الابن10	14	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

الفرضية الجزئية الأولى: يحدد التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية لوسط طبيعة التواصل.

10/ هل مدرستكم متواجدة على مستوى:

- حيـــكـــم ☐ 1
- بـــلديتـــكم ☐ 2
- منطقة أخرى ☐ 3

11/ هل يوجد على مستوى حيكم:

- مدرسة قرآنية ☐ 1
- رياض الأطفال ☐ 2
- دار الشباب ☐ 3
- دار الثقافة ☐ 4
- مقهى الانترنت ☐ 5
- لا توجد مرافق ☐ 6

12/ هل رفاقك هم:

- زملائك في المدرسة ☐ 1
- أصدقاء الشارع ☐ 2
- من الأهل (أبناء العم .أبناء الخال) ☐ 3

هل تردد مع رفاقك:

- إلى المسجد لأداء الصلاة ☐ 1
- إلى مكتب البلدية ☐ 2
- إلى مقهى الانترنت ☐ 3

13/ هل يوجد مركب رياضي ببلدية إقامتك:

- نعم ☐ 1
- لا ☐ 2

هل تمارس الرياضة بأحد فروع هذا المركب

- نعم ☐ 1
- لا ☐ 2

ما هو نوع هذه الرياضة : ....

14/ هل تتردد مع رفاقك على المقاهي الشعبية: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

في حال الإيجاب :

من أجل : ممارسة لعبة الدومينو ☐ 1

تبادل أطراف الكلام ☐ 2

مشاهدة الأفلام برامج رياضية أو أفلام متنوعة ☐ 3

15/ هل يتوجه أحد والديك أو أجدادك إلى العرافات: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

16/ هل يهتم أحد والديك أو أجدادك برواية قصص التراث الشعبي: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

17/ هل تنظم مع رفاقك رحلات إلى: الغابة ☐ 1

الجبل ☐ 2

المدينة ☐ 3

شاطئ الجزائر ☐ 4

لا تبالون بالرحلات ☐ 5

18/ ماذا تمثل لك المدرسة ؟ ....

لو خيرت بين الدراسة ومغادرتها فانك تفضل: الدراسة ☐ 1

مغادرتها ☐ 2

هل يحفزك رفاقك بالاهتمام بالدراسة: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

19/ هل تلتزم بتوقيت المدرسة: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

عندما يفتح لك باب المدرسة فانك: تلقي التحية للحارس ☐ 1
لا تلقيها ☐ 2
لا تبالي ☐ 3

أثناء دخولك ساحة المدرسة فانك: تقوم بالركض في اتجاهات مختلفة ☐ 1
تجلس في مكان وتنتظر وقت الدخول ☐ 2
تجلس مع جماعة رفاقك وتتناقشون حول الدراسة ☐ 3

أثناء تواجدك بالمدرسة هل تشعر بأنك: في منزلك ☐ 1
في مكان غريب ☐ 2

عند دخولك حجرة الدراسة فانك: تقف احتراما للأستاذ ☐ 1
تجلس ☐ 2
لا تبالي ☐ 3

هل ترى في أساتذتك أنهم مثل: والديك ☐ 1
رفاقك ☐ 2
أناس غرباء ☐ 3

و هل يعاملك أساتذتك: بديمقراطية ☐ 1
بقسوة ☐ 2
لا يبالون بك ☐ 3

20/ هل يوجد مطعم بمدرستك: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

هل طريقة أكلك في مطعم المدرسة: مثل طريقة أكلك في المنزل ☐ 1
تخـــــــــــتلف ☐ 2

21/ هل تتوفر مدرستكم على مرافق تنشئوية كالمكتبة أو مركز الإعلام الآلي: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

هل تمارسون الإعلام الآلي تمارسون فيها الإعلام الآلي: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

و هل يمارس أحد والديك الإعلام الآلي: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

22/ هل تنظم لكم مدرستكم رحلات ترفيهية نهاية كل فصل ☐ 1

نهاية كل سنة ☐ 2

لا تنظم ☐ 3

الفرضية الجزئية الثانية : تساهم التنظيمات المجتمعة المدرسية بفعالية في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة.

23/ في نظرك هل يوجد تواصل بين الأسرة والمدرسة؟ نعم ☐ 1

لا ☐ 2

وضح مظاهر هذا التواصل ....

24/ هل سبق وأن استدعى أحد والديك إلى المدرسة: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل هذا الاستدعاء كان بناءا على: استدعاء من طرف الأستاذ ☐ 1

استدعاء من طرف الإدارة ☐ 2

استدعاء مدون بدفتر المراسلة ☐ 3

25/ في رأيك ماذا يمثل لك دفتر المراسلة: وثيقة تدون فيها بيانات التلميذ ☐ 1

وثيقة تسجيل وتبرير غياب التلميذ ☐ 2

وثيقة تضمن التواصل بين الأسيرة و المدرسة ☐ 3

هل يطلع عليه والديك باستمرار: كل يوم ☐ 1

مرة في الأسبوع ☐ 2

مرة في الشهر ☐ 3

لا يطلعون عليه أبدا ☐ 4

26/ هل يوجد أخصائي إجتماعي بمدرستكم: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

إذا كان لديك مشاكل فإنك تتصل به لأجل حلها: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

ما هي في رأيك نوع المشاكل التي يمكن أن تساعد الأخصائي التلاميذ في حلها: مشاكل الدراسة ☐ 1
مشاكل أسرية ☐ 2
مشاكل أخرى ☐ 3

هل ترى أن الأخصائي الاجتماعي له دور الربط والتواصل بين وسطك الأسري والمدرسي: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

وضح ذلك: ....

27/ بالإضافة إلى الأخصائي هل توجد تنظيمات مجتمعية (مجموعات عمل مختلفة الأنشطة) داخل مدرستك:

نعم ☐ 1
لا ☐ 2

في حالة الإيجاب أذكرها: ....

هل أنت عضو بأحدها: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

هل هذه التنظيمات داخل مدرستك مقسمة على أساس: نشاطات تربوية ☐ 1
نشاطات ثقافية ☐ 2
نشاطات رياضية وترفيهية ☐ 3

في رأيك هل تساهم هذه التنظيمات في التواصل بين عمل الأسرة والمدرسة: نعم ☐ 1
لا ☐ 2

هل ذلك من خلال: متابعة أداء وأدوار الأسرة تجاه التلاميذ ☐ 1
مراقبة النشاط التربوي والثقافي للتلميذ فقط ☐ 2

28/ بالإضافة إلى التنظيمات المجتمعة المدرسية الداخلية هل توجد تنظيمات خارجية ولها علاقة بالأداء المدرسي:

نعم ☐ 1

لا ☐ 2

أذكرها أهم التنظيمات:

....

هل تعمل هذه التنظيمات بشكل مستمر و متناسق مع المدرسة: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

في رأيك هل عمل هذه التنظيمات: مكمل لدور الأسرة وعملها ☐ 1

مراقبة نشاط التلميذ في المدرسة فقط ☐ 2

هل تنظم هذه التنظيمات أيام دراسية مشتركة مع المدرسة: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

---

29 / هل يوجد جمعية أولياء التلاميذ بمدرستك نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل أحد والديك عضوا بها: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل يستدعي والديك لحضور أعمال الجمعية بشكل منتظم: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل ترى أن دور جمعية أولياء التلاميذ هو: التواصل بين أدوار الأسرة ومهام المدرسة ☐ 1

مراقبة الأداء التربوي للتلميذ ☐ 2

التعاون بين الأسرة والمدرسة للتعرف على مشاكل التلاميذ والتعاون على حلها ☐ 3

30/ ما هي وسائل الأعلام التي تطلع عليها باستمرار: تلفزيون ☐ 1

راديو ☐ 2

جرائد ☐ 3

ما هي أهم البرامج التي تعجبك وتحرص على متابعتها

ثقافة ☐ 1

رياضة ☐ 2

مختلفة ☐ 3

هل تتابع البرامج الثقافية والتربوية التي تبث بهاته الوسائل:

نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل ترى أن هاته البرامج تساهم في بعث التواصل بين مهام الأسرة والمدرسة:

نعم ☐ 1

لا ☐ 2

وضح ذلك: ....

الفرضية الثالثة: تؤثر الظروف المعيشية للأسرة في تواصل عملية التنشئة الاجتماعية بقسط معتبر.

أ –الوضعية الاجتماعية للأسرة:

31/ هل بإمكانكم وصف منزلكم: بيت قصديري ☐ 1 بيت تقليدي ☐ 2 بيت عصري ☐ 3 شقة في عمارة ☐ 4

ملكية السكن هل هي: خاص ☐ 1 مؤجر ☐ 2 وظيفي ☐ 3

هل هناك أسر تشارككم في مسكنكم الحالي:

نعم ☐ 1

لا ☐ 2

من هي هذه الأسر: أسر الأخ ☐ 1 أسر الخال ☐ 2 أسر العم ☐ 3 غيره ☐ 4

32/ هل دخل والديك:

منخفض ☐ 1

متوسط ☐ 2

جيد ☐ 3

عالي جدا ☐ 4

33/ هل بإمكانكم الحديث عن ممتلكات المنزل:

ثلاجة ☐ 1 طباخة ☐ 2 غسالة ☐ 3 صالون ☐ 4 راديو ☐ 5

فيديو ☐ 6 جهاز DVD ☐ 7 تلفزيون عادي ☐ 8 تلفزيون ملون ☐ 9

هوائي مقعر ☐ 10 كمبيوتر ☐ 11 هواتف نقالة ☐ 12 سيارة ☐ 13

أملاك فلاحية ☐ 14 أملاك صناعية ☐ 15 أملاك تجارية ☐ 16

34/ الوضعية الثقافية التربوية للأسرة:

هل تملكون مكتبة بالبيت: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

ما نوع الكتب الموجودة بها: دينية ☐ 1 علمية ☐ 2 أدبية ☐ 3 ترفيهية ☐ 4

هل يطالع أفراد عائلتكم في البيت: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

الأب ☐ 1

الأم ☐ 2

الإخوة ☐ 3

35/ هل يشتري لك آباؤك كتب: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

هل يشتري لك إخوتك الكتب: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

بالإضافة إلى الكتب المدرسية هل يشتري آباؤك كتب غير مدرسية: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

---

36 / هل يسمح لكم آباؤكم بمشاهدة التلفزيون: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

ما هي نوع البرامج التي يسمحون لكم بمشاهدتها: برامج التسلية ☐ 1 أشرطة وحصص ☐ 2

أفلام ومسلسلات ☐ 3 كل شيء ☐ 4

37/ خلال فترات الفراغ هل يشجعك آباؤكم على : المطالعة ومراجعة الدروس ☐ 1 الرياضة ☐ 2

تعلم مهن أخرى ☐ 3 لا مبالاة ☐ 4

---

38 / هل يشجعكم آباؤكم على استضافة أصدقائكم في البيت: نعم ☐ 1

39/ هل يرافقكم آباؤكم إلى المدرسة التي تدرسون بها: نعم ☐ 1

لا ☐ 2

---

40 / هل يتابع آباؤكم نشاطكم المدرسي: نعم ☐ 1

☐ لا ☐ 2

من يقوم بالمتابعة: الأب ☐ 1 الأم ☐ 2 الإخوة ☐ 3

فيما تتمثل هذه المتابعة: توجيه وإرشاد ☐ 1 مساعدة في فهم وحل مشاكل المدرسة ☐ 2

أخرى ☐ 3

ما هي المدة التي يخصصها الآباء لمتابعة نشاطهم المدرسي خلال اليوم:

$\frac{1}{2}$ سا ☐ 1 1 سا ☐ 2 أكثر ☐ 3

---

41 / كيف هي معاملة آباؤكم لكم: حرية المطالعة ☐ 1

مراقبة وتوجيه ☐ 2

قسوة وسلطة ☐ 3

42/ في حالة حصولكم على نتائج سيئة أو رسوبكم فان الوالدين يقومون بـ:

الاتصال بالمدرسة للاستفسار عن سبب ذلك ☐ 1

اللوم والتأديب مع الحث على الدراسة ☐ 2

الطرد من البيت ☐ 3

اللامبالاة ☐ 4

43/ في حالة حصولكم على نتائج ايجابية ونجاحكم فان آباؤكم:

يفرحون بذلك ويقدمون لكم هدايا ☐ 1

يتصلون بالمدرسة لتقديم الشكر للأساتذة ☐ 2

لا يبالون ☐ 3